

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

LAUREN SOUZA DO NASCIMENTO MARCHESANO

**COMO CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS CONSTROEM SENTIDOS
LENDO LIVROS DE LITERATURA:
COMO A LUA FOI AO CINEMA?**

Niterói – RJ

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

M316 Marchesano, Lauren Souza do Nascimento.

Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura: como a lua foi ao cinema? / Lauren Souza do Nascimento Marchesano. – 2010.

141 f.

Orientador: Cecília M. A. Goulart.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.

Bibliografia: f. 124-129.

1. Criança. 2. Criança em idade pré-escolar. 3. Leitura - Criança. 4. Literatura infanto-juvenil. 5. Experiência. I. Goulart, Cecília M. A. II.

LAUREN SOUZA DO NASCIMENTO MARCHESANO

**COMO CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS CONSTROEM SENTIDOS
LENDO LIVROS DE LITERATURA:
COMO A LUA FOI AO CINEMA?**

**Dissertação de mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação. Campo de
confluência “Linguagem, Subjetividade e
Cultura.”**

Orientadora: Prof^a Dr^a CECILIA M. A. GOULART

Niterói – RJ

2010

LAUREN SOUZA DO NASCIMENTO MARCHESANO

COMO CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS CONSTROEM SENTIDOS

LENDO LIVROS DE LITERATURA:

COMO A LUA FOI AO CINEMA?

**Dissertação de mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação. Campo de
confluência “Linguagem, Subjetividade e
Cultura.”**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a CECILIA M. A. GOULART – UFF

Prof^a Dr^a NILMA G. LACERDA – UFF

Prof^a Dr^a PATRICIA CORSINO – UFRJ

Niterói - RJ

2010

À minha família e amigos: chaves para minha vida

AGRADECIMENTOS

À minha irmã, Prof^a Anne S. N. Machado, pelo exemplo de coragem e amizade.

À Prof^a Dr^a Cecília Goulart, pessoa de muitas exotopias, por me olhar à espreita, acolher, ouvir e orientar, emprestar os livros e ir me dizendo que eu poderia sempre mais...

À Prof^a Marta L. de Souza, pela atenção, incentivo e por ser a mãe do *Dr. Leonardo*.

Às queridas Esther Antunes e Vanessa Silva, pela amizade e partilha de saberes e sabores.

À Prof^a Lidia Ferreira, pelos empréstimos de livros importantes ao estudo e por ser a mãe da Mariama.

À Prof^a Maria de Fátima, pelo compromisso com a sensibilidade científica na UFF.

Ao Colégio Sabiá e a todas as pessoas singulares que me ajudaram ou não, a apreender novos conceitos e reaprender outros já ultrapassados naquele lugar exótico.

À diretora *Formiguinha* do Colégio Sabiá, com seus cabelos roxos: inspiração para este estudo.

Aos professores e professoras das escolas públicas por onde andei, corri, caí e vivi. A eles, meu respeito e reconhecimento pela dedicação e bons momentos de vida.

Ao João, criança viva, por sempre me deliciar com suas *invencionices*.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF e, especialmente, do campo de confluência Linguagem, Subjetividade e Cultura, por me ensinarem, com refinamento, a complexa tarefa do estudo e de pesquisa em educação.

Aos colegas de curso e funcionários da secretaria do Programa, por me ouvirem quando eu sempre tinha algo a buscar.

À Biblioteca Central do Gragoatá (BCG) e seus funcionários, pela presença e auxílio na localização dos livros de que precisava para estudar.

À Capes, pela bolsa de estudos.

Às interlocutoras afiadas do Grupo de Pesquisa Estação Santa Fé, pela recepção e tratamento epistemológico. Afinal, como professoras que são, tinha certeza de que iriam me ensinar a chegar aqui.

À Prof^a Maria Aparecida, pela revisão e leitura final.

SUMÁRIO

Capítulo I – Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo:	1
Apresentação do objetivo e do contexto do estudo.....	1
1.1 Trajetória em direção à pesquisa em educação.....	4
1.2 Objetivo e organização da dissertação.....	7
Capítulo II – Inserção no Colégio Sabiá	10
2.1 Situando a sala de leitura no/do Colégio Sabiá.....	10
2.2 Sala de leitura: para quê?.....	17
2.3 As sessões de leitura.....	21
2.4 Percurso metodológico.....	23
2.5 Pressupostos teóricos da pesquisa.....	30
2.6 Material empírico.....	35
2.7 Rabo de foguete na investigação: a pergunta de partida	37
2.7.1 – Como a lua foi ao cinema?.....	37
2.8 Os sujeitos na pesquisa.....	39
2.9 O conceito de exotopia.....	49
2.10 As condições de produção dos textos orais.....	54
Capítulo III - As cenas de leitura servem para mostrar como as crianças lêem?.....	57
3.1 A cena de Reinaldo: <i>É pra ler de cabeça ou de trapaça?</i>	62
3.2 A cena do mini-grupo: <i>Olha!</i>	73
3.3 A cena de João – A lua no cinema?.....	97
Capítulo IV – A lenha no fogo: como o jogo foi jogado.....	113
Referências.....	124
Anexo I.....	130
Anexo II	131

RESUMO

MARCHESANO, Lauren Souza do Nascimento. *Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura: como a lua foi ao cinema?* Orientadora: Prof^a Dr^a Cecilia M. A. Goulart – RJ; UFF, 26/03/2010. Dissertação (Mestrado em Educação), 141 páginas.

O objetivo geral da investigação é contribuir para ampliar a compreensão das possibilidades do trabalho com a literatura, na escola, com crianças pequenas. No estudo, estão envolvidos aspectos sócio-históricos, culturais e cognitivos, vistos em perspectiva discursiva. Baseando-nos principalmente na teoria de Mikhail Bakhtin, destacando-se o conceito de exotopia, em interlocução com o conceito de experiência de Walter Benjamin, visamos compreender as reações que as crianças apresentam e as relações que estabelecem, ao entrarem em contato com o livro e o discurso literário; nosso objetivo específico é investigar como as crianças constroem sentido nessas atividades. Os resultados apontam que as crianças leem de diferentes modos, utilizando-se de diferentes conhecimentos para expressar seus modos de construir sentidos.

Palavras-chave: crianças de 4 a 6 anos – leitura literária – experiência e exotopia

ABSTRACT

How four to six years old children construct meaning in face of literary books? “How has the moon gone to the movies?”

The study's overall goal is to contribute to broaden the understanding about pedagogical work on literature in four to six years' children groups. Social, historical, cultural and cognitive aspects are involved in the discussion by means of a discursive view. Based on Mikhail Bakhtin's enunciation theory, particularly the concept of exotopy, in dialogue with Walter Benjamin's concept of experience, we intend to understand verbal reactions children show and relations they establish when they are in face of literary books and discourses; the study's specific goal is to investigate how children construct meaning in these activities. Results point to children different ways of reading by means of different knowledges to enunciate their ways to construct meaning.

Key-words: four to six years old children – literature reading – experience - exotopy

Laurinda

Pedi para meu
Primo entregar
o livro para
mim.
~~Ismael~~
Estava dentro.

Caro Karla

13/4/99

Recebi o bilhete acima no dia 13 de abril de 1999. Ele estava dentro do livro devolvido à sala de leitura. Nesse ano, como professora estadual, atuava na sala de leitura/Biblioteca infanto-juvenil (BIJU) do Instituto de Educação Prof. Ismael Coutinho, em Niterói – Rio de Janeiro. Apresento-o como uma marca da experiência literária construída com os leitores naquele tempo e lugar.

Música Revelação

Composição: Clésio e Clodô.

Interpretação: Raimundo Fagner.

Quando a gente tenta

De toda maneira

Dele se guardar

Sentimento ilhado

Morto e amordaçado

Volta a incomodar

CAPÍTULO I – POR MEIO DOS SENTIDOS SUSPEITAMOS O MUNDO:

Apresentação do objetivo e do contexto do estudo



13/08/2007. Em cena: O vazio. Ele representa uma cena. Veja-o cheio de silêncio. Um silêncio que fala. As vozes estão lá, mas foram caladas.

Aprendi esse sentido do silêncio com o autor Mikhail Bakhtin. Para ele e sua instigante e produtiva teoria, o silêncio é sempre de vozes caladas. Assim, assumo a delicada e perigosa tarefa de mostrar, através de palavras, um pouco das vozes que falam na fotografia da cena de leitura, que não foi colocada acima. A imagem foi objetivada pelo olhar de uma criança no tempo e lugar de uma sala.

Minha mente a registrou sob ângulos diferentes. Em primeiro plano, duas crianças estão assentadas em cadeiras. Uma cadeira é preta e a outra é vermelha. Elas estão usando calça comprida e blusas. A calça da mais nova é de jeans, combinando com a jaqueta; por baixo, uma blusa de malha azul. A calça da mais velha é preta, a blusa é rosa; ela usa marias-chiquinhas no cabelo, que é loiro. Só agora reparo que estão sem uniforme.

Elas estão lendo uma história. Sabe como? Leem e mostram o livro para nós, que estamos sentados no grande tapete verde da sala. Nosso círculo tem nove pessoas: seis crianças e três adultos, incluindo a menina, que nos fotografa de pé. Uma das meninas lê o

livro em voz alta e a outra, ao lado, lê só com os olhos, sem falar. Embora juntas, parece que uma só vai ler em voz alta, porque a outra não quer ler para todos ouvirem.

Na cena, há crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Elas parecem à vontade neste lugar.

Hoje, na sessão matinal de leitura, deixei a máquina fotográfica com uma delas; duas combinaram ficar nas cadeiras e ler para as do tapete. Nem todas parecem interessadas na proposta. Uma criança escolhe outro livro na estante, com poesias e começa a folheá-lo. Ela está de costas e não vejo lhe vejo o rosto, mas sei quem ela é: é a mesma menina que gosta de ler sozinha e em silêncio, sem muitas trocas. Ela está com um penteado diferente, trançado. Então, agora, são dois livros na cena.

O livro que as duas meninas abrem está pertinho delas e distante do nosso círculo, embora dê para enxergá-lo e admirá-lo. O interfone toca. A professora da turma o atende. Ela está em pé e por isso saiu de costas na foto. Imagino que tem alguém do outro lado da linha querendo falar com ela. Espere aí. Nem tinha reparado que todos saímos de costas na foto ou meio de lado.

A criança escolheu tirar a fotografia por trás de nós. Assim, as duas que estão na cadeira aparecem de frente. Será esse o núcleo da cena? As duas meninas prosseguem. Eu também estou sentada no tapete. Ninguém mais se mexe, ou melhor, diante dos sons e configurações dessa cena, uma criança chega mais para perto de mim. O braço dela me envolve o ombro e deixo-a ficar. É bom ser abraçada. Outras crianças escolheram as almofadas da sala, a estagiária da turma também. O cabelo dela é colorido. Estamos no lugar: SL do Colégio Sabiá.¹

Essa cena foi selecionada no contexto de muitas outras. Durante o tempo em que trabalhei no Colégio Sabiá, construí com as crianças e com as professoras muitas práticas

¹ Utilizaremos a sigla SL para designar a Sala de Leitura ou o projeto Sala de Leitura no corpo da dissertação.

de leitura. Registrar em fotos e relatórios situações e cenas das sessões de leitura era uma maneira de ir guardando registros relevantes da minha atuação como pedagoga naquele lugar.

Com o passar do tempo e com o ingresso no mestrado, fomos definindo que o material empírico (re) colhido serviria para investigar os sentidos da leitura literária para as crianças. Além, é claro, de proporcionar-me repensar a experiência como educadora apaixonada pela literatura e pelas crianças.

Contudo, as fotografias não foram autorizadas para publicação nessa dissertação. Por quê? Bem, essa resposta precisará ser procurada ao longo da leitura do texto. Esperamos que a busca das respostas e dos sentidos desafiem o leitor a assumir alguns caminhos. Será?

Para motivá-lo, adiantamos uma hipótese: cada leitor precisará de outros leitores para tecer, na trama das leituras, suas (re) descobertas. Essa investigação precisou trilhar muitos caminhos de interlocução com crianças, professores, pesquisadores, escritores e, também, com a literatura para ganhar essa forma. Uma pergunta-bússola nos levava a prosseguir a investigação: Como crianças de quatro a seis anos leem literatura?

Nós não sabemos as questões que mobilizam seus interesses, mas, com alegria e sensibilidade científica, convidamos você leitor, a entrar e ler a dissertação.

Obrigada por aceitar nosso convite. E, por favor, se não for incomodar, faça-nos a gentileza de endereçar-nos um bilhetinho com a sua apreciação. Se preferir, utilize o e-mail abaixo ou entregue-o na Faculdade de Educação da UFF. Com certeza, o registro trará e fará mais sentido para nossa investigação.

E-mail: llisconsultoria@yahoo.com.br

1.1 Trajetória em direção à pesquisa em educação

O que os olhos não veem o coração não sente? Não. A pele tem raízes pelo corpo inteiro, segundo Queirós (1999) e, com os sentidos, nós suspeitamos o mundo. Os textos e os discursos sempre circulam em enunciados estruturados ou não. O dito, mesmo não visto, *está no ar...*, como ouvi dos meus pais. O embotamento da visão talvez dificulte a percepção e o jogo dos sentidos. Os olhos e a pele sempre viam (e veem!), mas as referências de interpretação os embaçam, fragmenta-os e, às vezes, distorce-os.

Na minha experiência, os sentidos estavam atrelados aos pressupostos de uma prática pela prática, apressada e, marcadamente de sobrevivência, distanciada dos estudos da leitura e da ciência em educação; elas revelavam e interpretavam a produção de leituras com parâmetros de outra lógica pouco instrumentalizada com o jogo dos sentidos e das linguagens acadêmicas.

A lógica construída na estrada escolar, apesar de acumular muitos fazeres válidos, apresentava a indefinição teórica e não me davam suporte de análise exotópica e discursiva para escrever e dizer, de forma científica, a minha experiência com as crianças e as leituras. Contudo, encontro em Llosa (citado por Filho, 2002, p. 136-151), um sentido para essa lógica de contadora de histórias. Ela marca uma necessidade da existência para conhecer o que somos como indivíduos e como povos. Segundo o escritor, não temos outro recurso senão sair de nós mesmos e, ajudados pela memória e pela imaginação, projetar-nos nessas ficções que fazem do que somos algo paradoxalmente igual e diferente de nós. A ficção é o homem completo, em sua verdade e sua mentira confundida.

Se a ficção é o homem completo, parece que a literatura pode nos dar essa metáfora de totalidade. Para a criança (e para mim), ela parece representar esse lugar de simbolização intensiva e, quem sabe, mais completa, porque é plena de sentidos; não

apenas com os cinco sentidos discriminados pela retórica escolar: a visão, a audição, o olfato, o tato e o paladar, mas para além deles, como uma força propulsora de construções simbólicas e lógicas no mundo. Afinal, o poeta nos alerta: “por meio dos sentidos, suspeitamos o mundo. Em cada sentido, moram outros sentidos.”²

Quatro vezes quatro

Minha mãe era professora de verdade, mas formada em outras escolas. Era (e ainda é!) uma professora de matemática das tabuadas, que me tomava (e aos meus irmãos também!): “quatro vezes quatro, quatro vezes oito...”; também das contas dos supermercados do Porto da Pedra, da apreensão abstrata de medidas de tocos e toras de madeira, que escolhia para ornamentar, nas ruas daquele lugar de brejos e rãs. Ela criava rranjos com as flores que, também, elaborava. Minha mãe é uma artesã, com poucas escolas públicas e muita vivência em outras escolas vinculadas à vida. Com ela e com as crianças na vida profissional, fui levada a considerar uma potência impressa em mim desde muito cedo: a promessa de criatividade. Não apenas o encantamento pelo encantamento, mas a alegria e o *insight* da produção de sentidos como capacidade...

Na adolescência, nos esconderijos do silêncio, com os super-heróis TCM ou dito de outra forma: timidez, conflitos e medos, fragilmente enfrentava algumas possibilidades ainda não ousadas. Na relação com o desvendar da educação materna, acompanhei durante sete anos o desenvolvimento de bebês de três meses, que iam crescendo e vivendo diante dos meus olhos e de toda a equipe de profissionais com quem trabalhei numa creche particular em Niterói.

² QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Os cinco sentidos*. Belo Horizonte: Miguilim, 1999, p. 3 e 14

Naquele período, pude apreender novas relações na educação da vida e com a criança. O ganho de experiência daquele tempo é rememorado aqui, para dar sentido ao que aprendi com as crianças de três meses a seis anos. Com elas, valorizei o tempo para experienciar muitos sentidos. Daí, a necessidade de focalizar a questão dos sentidos para a criança e a literatura porque a literatura dá voz ao leitor.

Se há um sentido, mesmo provisório, para tudo o que estudei e aprendi até hoje, talvez ele esteja vinculado a esse núcleo molecular chamado infância. A minha, a nossa, a sua, a dos outros. Se há uma justificativa importante à investigação proposta e, intensamente perseguida no mestrado em educação, suponho que ela também possa ser remetida ao lugar de reverência e prioridade que a criança e a infância ocupam na educação.

Educar a criança para não precisar punir os homens é uma máxima que ouvi durante um tempo. Não me recordo se a postura de meu pai, diuturnamente, durante anos, saindo de madrugada para trabalhar (ou servir ao medo da fome?), contaminaram-me com essa lei dilacerante de que o trabalho e, jamais, a alegria, a surpresa, o prazer, enobrecem o homem. Isso agora não importa. O que parece relevante é a ênfase que se apresenta nessa hora de importantes movimentos, publicações e projetos nacionais envolvendo a infância e a literatura, recolocar as relações com os sentidos da infância, suas culturas e lugares de compreensão na contemporaneidade³.

³ **Movimento por um Brasil literário.** O escritor Bartolomeu Campos de Queirós solicitou a participação dos congressistas nessa campanha, no dia 30/10/09, no VIII Jogo do Livro, promovido pelo Ceale, Fae, UFMG, em Belo Horizonte.

1.2 Objetivos e organização da dissertação

O objetivo geral da investigação é contribuir para ampliar a compreensão das possibilidades do trabalho literário, na escola, com crianças pequenas. Estão envolvidos aspectos sócio-históricos, culturais e cognitivos, vistos em perspectiva discursiva.⁴

O objetivo específico é compreender as reações apresentadas e as relações que as crianças estabelecem, ao enfrentarem o livro e o discurso literário, e como constroem sentido nessa experiência. Visamos à compreensão de como elas leem literatura e, também, de como entendem as experiências que adquirem e como as constroem.

A pergunta de partida que orientou o estudo - *Como crianças de quatro a seis anos leem literatura?* – desdobrou-se em outras questões: Quais são os fatores que intervêm na leitura que as crianças realizam? O que mobiliza o interesse da criança? Qual a importância da oralidade da criança nas sessões de leitura?

Para o alcance dos objetivos acima, organizamos a dissertação em quatro capítulos. Neste primeiro capítulo, introduzimos o tema e relatamos nossos modos de aproximação do estudo, definindo os objetivos da investigação.

No segundo capítulo, situamos a nossa experiência de trabalho com crianças de quatro a seis anos na SL do Colégio Sabiá. Neste local, aconteceram as cenas de leitura com a literatura, analisadas na pesquisa. Apresentamos aspectos teóricos e metodológicos do estudo, incluindo percurso metodológico, sujeitos e o material de pesquisa.

No terceiro capítulo, realizamos a análise de três cenas de leitura, selecionadas como material empírico para dar conta dos objetivos e das questões levantadas.

⁴ Aproximando-nos da postulação teórica de GEERTZ (1989, p. 14-41) passamos a compreender o conceito de cultura na perspectiva vinculada a teias de significado que o próprio homem tece em sua mente e coração e, sua análise, como uma ciência interpretativa e não como uma ciência experimental

No quarto capítulo, refletimos sobre a trajetória da investigação, discutindo seus principais resultados e apresentamos, também, a síntese da pesquisa e algumas implicações pedagógicas.

Explicação de poesia sem ninguém pedir

Adélia Prado

***Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica,
mas atravessa a noite, a madrugada, o dia,
atravessou minha vida,
virou só sentimento.***

(in Bagagem)

CAPÍTULO II – A INSERÇÃO NO COLÉGIO SABIÁ

2.1. Situando a sala de leitura no / do Colégio Sabiá

Esta pesquisa tem como campo empírico para o estudo da questão como as crianças de quatro a seis anos leem literatura, um colégio católico do Rio de Janeiro, que atende a educação infantil, e os ensinos fundamental e médio. A arquitetura do colégio tem instalações diversificadas, com salas arejadas, pátio coberto, quadra centralizada no centro da área livre, biblioteca e SL, entre outros espaços.

Administrativamente, cabe destacar o esforço da diretora geral para manter esta pesquisa em questão, com material recolhido na SL do colégio, possibilitando-me a utilização dos registros de leitura no trabalho com as turmas, acumulados durante os anos de minha atuação como consultora pedagógica na instituição.

Mesmo diante das muitas contradições da sua gestão escolar, foi a determinação de manter os objetivos pessoais, em relação à promoção da leitura para crianças, que parece também ter garantido a continuidade do projeto durante os anos em que estive na função de diretora geral. Neste contexto, para preservar o nome da instituição e das pessoas envolvidas na investigação, passei a denominá-lo Colégio Sabiá e todos os sujeitos inseridos e citados, no texto da pesquisa, foram renomeados para resguardá-los de possíveis identificações.

Para caracterizar a situação do colégio, vou esclarecer como se deu o início do projeto SL. Em virtude da nomeação da nova diretora geral para a instituição no período de 2003 a 2008, designada pela gerência nacional da rede escolar, a estrutura político-administrativa-pedagógica do colégio sofreu importantes alterações. Alguns profissionais

investidos de poder decisório, em diferentes níveis de ensino, foram destituídos de suas funções e, outros, demitidos.

Quando cheguei ao colégio em 2003, mais de vinte profissionais já haviam sido substituídos, inclusive por aposentadoria. Neste ambiente de reformas, a SL foi concebida como lugar central de propaganda institucional para promoção da leitura literária, embora o colégio também possuísse uma importante biblioteca.

Preocupada com a divulgação da literatura de qualidade para as crianças, a nova diretora, uma freira dinâmica e ávida leitora, implantou o modelo SL, a partir de suas experiências anteriores, em outra unidade vinculada à rede católica.

Perseguindo essa meta, a direção equipou a SL com acervo de literatura, indicado pelas publicações da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) e, segundo seus objetivos, as crianças deveriam ter acesso prazeroso à literatura num lugar diferente. Para isso, foram comprados: aparelhos de televisão, de videocassete, de som, almofadas e grandes tapetes. Uma programação artística foi concebida para a sala.

Ao chegar ao colégio, fui conduzida pela freira e diretora, a conhecer a SL e fiquei surpresa com a beleza do lugar: cores claras e suaves, algumas personagens do Sítio do Picapau Amarelo pintadas nas paredes e outras cenas de crianças em situação de leitura. As imagens formavam um primeiro texto e pareciam dialogar intimamente comigo e com o que estava para acontecer ali... Elas representaram o primeiro texto da SL quando os livros ainda não haviam chegado.

No contexto de planejamento, concepção e execução do projeto SL, iniciado em 2003, uma exigência pareceu instalar mais um novo feixe de sentido na intenção da administração escolar: a contratação de uma consultora para montar a sala, alguém com experiência na área de literatura infanto-juvenil.

A consulta para contratação foi buscada com uma professora universitária, amiga da nova diretora que, segundo diziam, estava reformando tudo no tradicional colégio. A professora universitária indicou uma ex-aluna do curso de especialização em literatura infanto-juvenil da UFF, com quem tinha trabalhado em sua própria biblioteca particular - aqui eu entro na história.

Após receber um telefonema do Colégio Sabiá, busquei informações sobre o tipo de trabalho oferecido. Ao retornar a ligação, fui informada de que a vaga para a SL já havia sido ocupada. Estranhei a situação, mas continuei envolvida com as demandas profissionais da educação infantil na creche, com as contações de histórias e com os processos de desligamento da matrícula estadual em Niterói.

Naquele tempo, o vínculo como autônoma já estava estabelecido e, como prestadora de serviços, realizava, desde 1991, festas e eventos com o grupo *Educandô e Criandô*. A alegria das músicas, das histórias e a compensação financeira me faziam acreditar que perseguir propostas criativas e lúdicas com a infância era um bom caminho.

Para responder às ânsias de criatividade, herdadas da genética familiar e exercitadas em cursos livres de teatro, dinâmica corporal, canto e coral, tinha certeza de que valia a pena continuar professora, mas com uma roupagem de arteducadora. Afinal, como pessoa e profissional oriunda da classe popular, nascida no Porto da Pedra, em São Gonçalo/RJ, com pais imigrantes de Minas Gerais e Piauí, o recurso à educação sempre foi o nosso capital cultural, somado à disposição para trabalhar.

Cresci com a clareza de que o trabalho enobrece o homem, mas minha mãe há pouco tempo disse que, mesmo o pai afirmando que nunca havia faltado um dia sequer ao trabalho, ele *inventava um jeito de nos educar...* Algumas certezas naufragaram e pude, com um novo olhar, entender que o meu pai só queria ensinar, com preocupação, que pobre precisa trabalhar e não deve escolher emprego. O que aparecer, *a gente pega*, dizia ele.

Assim, fui eu, a professora, formada no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), em Niterói/RJ, viver a educação que recebi de meus pais e executar o ensinamento *do tem que fazer para viver*. Parecia tarde reavaliar toda essa lógica, quando o tempo de serviço (ou servilismo?), no sistema público de ensino estadual, dizia que mais de 15 anos haviam passado...

Contudo, a aproximação com as crianças e a força do olhar que elas propunham, somada à proximidade com a minha primeira professora de matemática, ajudaram-me a ouvir outra voz silenciada em mim...

O ganho de sentidos conceituais e a construção de uma nova perspectiva, para reler a minha experiência e seus pressupostos, vieram com o mestrado e a mediação do grupo de pesquisa, como venho afirmando. Alcançar a compreensão científica exigiu estudo, tempo e escrita discursiva com muitos outros interlocutores. Esse lugar de interlocução, privilegiado e pouco acessível, altera todo o sentido do olhar de uma professora. Se na minha experiência profissional, ler, contar histórias e falar sobre leitura era um movimento familiar, como prática desenvolvida e alimentada em chão de terra, onde nasci e cresci, para a pesquisa, não.

Aprendi, após a leitura do meu texto e sua apresentação ao grupo de pesquisa, a desconstruir supostos lugares de conhecimento.

Com esse entendimento teórico, destacamos que o lugar, segundo Smolka (2006), para a criança ler, na escola e, especificamente, no Colégio Sabiá, não era um lugar dado, público, disponível nem acessível. O lugar SL, com literatura selecionada infanto-juvenil, segundo as orientações da Fundação Nacional do Livro infantil e juvenil (FNLIJ), institucionalmente montado para atender as turmas de educação infantil e ensino fundamental, e com o objetivo de leituras prazerosas, segundo discurso escrito e veiculado reiteradamente no colégio, foi um lugar concebido para propaganda institucional.

Em 2003, ao olhar as crianças indo à biblioteca escolar preexistente ao projeto, no mesmo colégio Sabiá, conheci os livros dispostos nas estantes e as seleções prévias destinadas à educação infantil, ao 1º ano (Classe de alfabetização, à época) e séries do ensino fundamental. Diante da exposição da bibliotecária, compreendi a política de leitura do colégio e a cultura pedagógica imposta à criança para ler. As crianças deveriam ler o que estava determinado pela mão da bibliotecária. A leitura, assim, parecia mediada pela posição de controle da bibliotecária.

Todavia, esse modelo de leitura não era uma maneira exclusiva de conceber a leitura no Colégio Sabiá. Como sabemos, a seleção prévia de livros na biblioteca escolar, para dirigir a escolha dos estudantes, é uma prática comum aos professores que atuam em escolas públicas e privadas. E, particularmente, não a vejo como um problema em si, mas, na situação de investigação em questão, tratou-se, posteriormente, não apenas de uma prática, mas de uma cultura que deflagrava as concepções de inabilidade da criança para fazer as suas escolhas e, o que me interessa focalizar neste estudo, um não-lugar para leituras.

A interdição ao conjunto de livros e acervo disponíveis na biblioteca já parecia apontar uma significativa delimitação para ler e o não ler. Nesse movimento, considero que os sentidos das leituras estariam sendo fracionados aos leitores. Por que não deixar a criança tocar em todos os livros, olhá-los de perto, levá-los para casa? Por que uns livros eram adequados e outros não?

No processo de percepção inicial, não me dei conta das densas relações sociais defendidas nem das concepções de infância da instituição para embasar o não acesso e os empréstimos selecionados. Com o tempo, é que fui considerando que eles significavam um grande obstáculo para ler, e não, uma facilitação.

Se a instituição já definia, na biblioteca escolar, o que a criança deveria ler, com marcadores de metal, separando a literatura destinada às crianças da educação infantil da

literatura destinada aos estudantes do ensino fundamental, como considerar que a leitura de prazer, proposta como novidade, poderia surgir apenas no projeto da SL? Como perceber as estratégias de leitura das crianças ao ler, se esse não era o objetivo do colégio, nem estava na pauta religiosa da pedagogia educacional?

As crianças que frequentavam a biblioteca eram as mesmas que frequentariam a nova SL. Na biblioteca, ouvi que elas eram obrigadas a preencher fichas, indicando autor, editora, assunto dos livros lidos e, mesmo sem nota/conceito, eram avaliadas pela produção escrita. Uma antiga coordenadora do colégio desenvolvia, há anos, um projeto de leitura com fichas de leitura dos livros lidos na biblioteca. Ela veio me procurar, afirmando que o novo projeto SL não daria certo, porque as crianças já faziam as leituras na biblioteca escolar.

A partir desse encontro-confronto com a representante institucional e seu projeto de fichas de leitura, o tom da relação com a coordenação pedagógica passou a ser de grande formalidade, porque senti que, para ela, nada precisaria ser feito no colégio e, o que era mais difícil de assumir, que a minha própria presença, segundo seu tom e palavras, não era bem-vinda.

Na relação com essa profissional específica, representante de um lugar político institucional de mais de 35 anos, foi percebida a contradição entre o discurso verbalizado nas reuniões e o encarnado nos corredores do cotidiano escolar. Prática comum em escolas com forte controle coercitivo, os profissionais discursam a bandeira do consenso em reuniões com a direção e instâncias hierárquicas superiores, com sutis desacordos, mas, no plano das demandas cotidianas, implementam, à revelia, partidarismos e núcleos de resistência eficientes para minar o suposto poder central de comando.

Pessoalmente, busquei considerar que, para a antiga profissional, a montagem da SL poderia representar uma ameaça e, por mais novata que eu fosse, não entendia por que a resistência a minha pessoa. Com o passar dos meses, busquei aproximações,

apresentando a ela o Almanaque de Niterói, que foi lançado, na UFF, como um importante resultado do grupo de pesquisa da Prof^a Lígia Segala⁵.

Feita a aproximação, ofereci as informações e ela conseguiu um exemplar do Almanaque de Niterói. Meses depois, próximo ao fim de ano, soube que ela havia sido demitida sumariamente, sem direito a despedir-se do grupo de professores. Essa atitude, com forte tom punitivo e com um sentido (*que ficou no ar...*) de marca exemplar de disciplina, foi repetida outras vezes, com outros profissionais. Diante dessas práticas institucionais de demissões, uma configuração intransigente e coercitiva foi sendo desenhada para compreender as relações de leitura mais amplamente.

Como minha ida ao colégio era quinzenal, depois mensal e, posteriormente semanal, por se tratar de um contrato de prestação de serviço, recebia as informações e notícias sempre com atraso. No caso da antiga profissional, ouvi, com pesar, a forma de exclusão. Como só retornei em março de 2004, soube, na mesma época do Tsunami asiático, que ela fora demitida sem ao menos poder despedir-se dos parceiros de trabalho. Mas, o projeto SL continuou.

Diante dos divulgados objetivos de evangelização católica, o que as crianças representavam? No que consigo compreender do meu trajeto no Colégio Sabiá, elas não eram vistas nem consideradas como sujeitos, no sentido bakhtiniano, mas como alunos. O significado histórico desse termo aponta o sentido do **aluno (como o sem-luz)**. Para a criança, essa nomeação de aluno, considerando as relações sociais de controle e patrulhamento religioso, impostos pela filosofia católica do Colégio Sabiá, deixava-a com poucos lugares constitutivos de sujeito. Daí, o meu interesse, o que me chamou atenção e,

⁵ O Projeto Almanaque Bandas d'Além: almanaque de educação patrimonial, coordenado pelas Prof^{as} Lygia Segala e Lea Calvão, foi publicado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFF (PROEX), Fundação Euclides da Cunha, em 2003. Destaco como uma das principais características da concepção do projeto ele ter nascido em uma sala de aula da Faculdade de Educação da UFF onde as futuras pedagogas puderam contribuir com textos e materiais, evidenciando um processo autoral a muitas mãos e vozes.

espero, justifique minha decisão pelo conceito de exotopia, inserido na teoria Bakhtin, para investigar a leitura e as potentes crianças, como procuro defender...

2.2 Sala de leitura: para quê?

O lugar: SL foi organizado em uma sala ampla do colégio, com ventiladores de teto. Algumas imagens foram pintadas nas paredes da sala por uma artista plástica. Elas representavam meio corpo de um adulto velho, a boneca Emília e o Visconde de Sabugosa, meninas lendo e um menino em contato com os livros.

O tom verde-água da tinta das paredes, com as imagens intencionais, sugeria ao leitor o desejo da artista em resgatar a memória da infância. Disse-me a pintora que o velho, pintado a óleo, era o avô que não nunca havia tido.

Os livros estavam dispostos em estantes com modelo frontal, de fácil visualização e acesso, em cestas de vime e no baú de madeira. Livros de diferentes categorias preenchiam a SL, como sugere a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: livros de pano e brinquedo, imagem, informativo, poesia, tradução, teatro, teórico, reconto e acervo básico. Cada estante tinha uma grande etiqueta com a identificação sucinta da literatura disponível nela, além de uma cor correspondente. Todos os livros eram registrados no livro específico de registro da SL, recebiam um número, uma cor na lombada e ficavam incluídos na relação do acervo, disponibilizado para consulta. Pelas cores, as crianças e os adultos rapidamente localizavam os livros e suas casas, como alguns falavam, na SL. Essa opção de disponibilização da literatura visava à garantia de acesso ao acervo, ao manuseio e à autonomia dos leitores. Essa forma de organização já tinha sido utilizada, anteriormente, na sala de leitura / biblioteca infanto-juvenil do IEPIC, com bons resultados.

As estantes frontais e as pequenas, artesanalmente construídas, recebiam grandes etiquetas com cores, que representavam: **Amarela** - primeiras leituras (livros de imagem, dobradura); **Vermelha** - histórias infantis; **Verde** - poesia, trava-língua; **Azul** - conto de fadas; **Verde-amarela** - coleções de artistas e música; **Branca** - folclore, clássicos, informativos; **Preta e branca** - contos jovens. Além das cestas de vime e um baú de madeira onde colocávamos os livros novos para chamar atenção das crianças. Eles estavam sempre chegando à SL e eram, metaforicamente, apresentados como *comidinhas*, servidas aos leitores. Além disso, para atender ao interesse de alguns, uma estante com os livros do escritor Ziraldo também foi montada.

As propostas de trabalho para as sessões de leitura eram buscadas com a diretora, com as professoras e com as coordenadoras, a partir do entendimento inicial de que as crianças deveriam ter acesso aos livros para realizarem leituras prazerosas.

Fonseca (2004, p. 34), em sua dissertação de mestrado, afirma que há um embate importante entre as concepções de leitura e a relação literatura e escolarização. A autora analisa que existem diferentes instâncias de escolarização da literatura na escola: a biblioteca, a leitura de livros literários e, nas aulas de português, pelos textos dos livros didáticos. Ela valoriza a biblioteca pelo modo de organizar o espaço e o tempo de acesso aos livros, pelos rituais de leitura, tais como: modos de ler silenciosamente ou em voz alta, leitura individual ou compartilhada, atividades propostas após a leitura e até mesmo pela própria existência de um local específico para esse fim.

Seu objetivo de pesquisa foi verificar como as práticas de letramento literário acontecem em níveis mais aprofundados do que seria possível em turmas em fase inicial da alfabetização, tendo como campo empírico as Salas de Leitura na rede municipal do Rio de Janeiro, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação.

Interesso-me em compartilhar das discussões da autora sobre o conhecimento que se adquire na leitura literária e, circunscrevendo-me ao foco central da leitura literária

proposto nesta pesquisa, entendo que, apesar da relevância do tema políticas públicas e a criação de bibliotecas para promoção da leitura, este foge à centralidade dessa pesquisa e, por isso, não será tratado nesta investigação

É importante destacar que, se por um lado a SL do Colégio Sabiá foi um lugar privilegiado para muitos encontros inusitados das crianças com a literatura, nem todas as escolas dispõem de SL, mas proporcionam aos leitores acesso aos signos linguísticos e à literatura de outras formas. O que parece decisivo para as práticas de leitura e para produção de sentidos, é que todas as salas de aula sejam salas de leitura.

Dada a importância que o signo linguístico adquire nas construções teóricas de Vygotsky e Bakhtin e, em especial, o lugar privilegiado da palavra/verbo na constituição da atividade mental – necessariamente partilhada, social – a literatura pode ser mais um dos focos para considerar o discurso como objeto e lugar de investigação dos processos de elaboração de conhecimentos e os modos de produção de sentidos. (Smolka, 1997, p. 30). Nessa direção, o investimento escolar talvez precise alcançar qualquer sala de aula para configurar e instaurar, na e pela literatura, sujeitos e objetos de conhecimento.

A partir dessa apropriação, procuramos identificar os processos de aproximação da criança com o texto literário e a diversidade de configurações de objetos de conhecimento, na dinâmica de constituição de sujeitos e da multiplicidade de produção de sentidos (Smolka, *ibidem*). Assim, o que vamos buscar ver, na tensão discursiva das cenas de leitura presentes no material empírico, é o que se repete, o que acontece, no processo...

Assim, como fixar um único parâmetro de *leitura prazerosa*, se o lugar da SL passou a representar um grande texto polifônico?

A partir da compreensão teórica, abandono a posição muitas vezes alimentada pelo senso comum de que há inauguração de fatos na linguagem infantil. Bakhtin (2003, p. 300) nos provoca a compreender que não somos o Adão mítico, mas sujeitos sociais que, imersos nas relações sociais de linguagem, aprendemos por modelos constitutivos de

paradigmas linguísticos. Góes (2000, p. 12 op. cit.) contribui com esse entendimento ao abordar a contribuição de Vygotsky.

Ao recuperar a posição teórica do autor sobre o método, pontua-o como uma visão abrangente, tendo em vista a crença no papel fundante das relações sociais. Vygotsky concebe o estudo do homem enquanto ser, que se constitui imerso na cultura – nas experiências coletivas e práticas – e como produtor-intérprete de sistemas semióticos. Portanto, no que concerne ao método, a investigação não pode descolar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente.

Prosseguindo com Góes, contrapomos nossa perspectiva metodológica às análises das cenas de leituras das crianças como meras atividades de leitura, porque compreendemos as sessões de leitura como um movimento processual de aproximação e compreensão, não apenas do texto impresso, mas de todos os signos disponíveis no lugar:SL. Com isso, defendemos, com Góes, o que Vygotsky propôs em seu texto “Problemas do Método” (Vygotsky, 1984 citado por Góes, 2000, p.11 e 74): o estudo dos processos e não de produtos ou objetos, pois é “somente em movimento que um corpo mostra o que é”. A própria questão de partida já propunha o *como acontece*, diferentemente das concepções que estudam o *que acontece*.

A elaboração da pergunta de partida – *Como crianças de quatro a seis anos leem literatura?* Não é mero detalhe, mas achou fundamentação na tese de Vygotsky, segundo a qual os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito. Não apenas Vygotsky, mas a associação com os aportes bakhtinianos engrossa a rede de referenciais sobre a constituição sócio-histórica dos sujeitos imersos, culturalmente, no fluxo da linguagem.

Assim, destacamos, no movimento de leituras, a repetição da tentativa exotópica de leitura literária da criança para além da SL. Uma vez que a criança está imersa historicamente na cultura, desvendando e inquirindo semioticamente o mundo, na escola ela também parece repetir esse recurso/percurso para ler ampla e intensamente. Na cena de desvelamento de práticas de leitura, na perspectiva exotópica, não precisamos controlar os sentidos e as enunciações, porque ora a criança está atravessando os significados, ora o adulto/professor propõe uma leitura; num processo de alteridades enunciativas, quem pode fixar um único enunciado?

Nesse fluxo para estudar e apreender a noção de processo de conhecimento, sentimos vontade de somar nossa reflexão à voz das pesquisas que reconhecem a aprendizagem como um processo de vida que ocorre em múltiplos tempos e lugares e, ainda, que conhecer é compreender e, portanto, significar (Colinvaux, 2007, p. 32). Distanciando-se do complexo debate sobre sentido e significado, abordado por Smolka (2006), Colinvaux pontua a centralidade da noção de processo e suas implicações em movimentos individuais e coletivos em torno das significações e, também, por outro lado, nas escalas de tempo adotadas para acompanhar esses mesmos processos e movimentos. Prosseguindo, Colinvaux define, como eixo organizador de seu estudo, a mudança e a emergência de novidades.

Corsino (2009) observa, em suas pesquisas, que as crianças aprendem imitando os gestos das professoras que leem para elas, mas ressalta que estas imitações eram interpretativas e não meras repetições. Além disso, destaca que, na pequena infância, a arte de narrar permanece viva, contrariando a enfática afirmação de Walter Benjamin (1992) de que a arte de narrar esteja em extinção. Assim, ampliamos com Colinvaux e Corsino a nossa suspeita de que o processo de conhecimento e significação, em direção, também, à multiplicidade de sentidos pessoais, coletivos, estéticos, na tensão da estabilidade e instabilidade de compreensão, exige definirmos a concepção que queremos de criança.

Não apenas o processo e o tempo no movimento de compreensão e busca de sentidos para o lido, o visto, o ouvido e o experienciado, mas a própria visão do que é a infância (e o que pode uma criança) parecem sugerir uma exigência a mais ao estudo da questão *como crianças de quatro a seis anos leem literatura?* Perseguindo esse sentido oculto, encontramos, em Kohan (2007, p. 86), uma proposta instigante para reflexão: “a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade.”

2.3 As sessões de leitura

A motivação que gerava as propostas na SL também tinha origem nas conversas com as professoras e com as coordenadoras que concordavam comigo sobre a repetição das escolhas das crianças ao selecionarem sempre as mesmas estantes, localizadas numa área bem próxima ao horizonte visual delas.

Nessa área da SL, as crianças tinham à disposição três estantes confeccionadas com madeira leve e, nas suas laterais, vários desenhos vazados (como: aviões, carros, trens...) que, representavam objetos reconhecidos, por pertencerem ao universo dos brinquedos infantis, e ainda: frutas e formas geométricas. Assim, esses blocos de livros eram arranjados na SL de diferentes maneiras. Durante o ano de 2003, as estantes não existiam, mas quando foram entregues, por volta do segundo semestre de 2005, ficaram encostadas na parede, próximos à entrada da sala.

Buscando maior precisão nesse momento, suponho que talvez tenha sido, por volta de 2008, o momento de repensar a disposição das estantes na SL. Nesse tempo, já estava influenciada pelos estudos nas aulas do mestrado sobre o lugar da criança e suas infâncias.

Buscando uma aproximação e uma coerência entre os novos aportes teóricos e a empiria na SL, mudei a posição das estantes, inserindo-as em outros contextos de leitura. Informo que elas foram construídas por um antigo marceneiro, que prestava serviço ao colégio e fazia móveis sob medida para outras salas.

A diretora o encaminhou à SL e planejamos juntos a concepção das estantes que faltavam para os livros novos, que não paravam de chegar. Assim, as estantes continham o toque do artesanato e da singularidade do artífice em marcenaria; a estrutura, a cor e a modelagem harmonizavam-se com o padrão estético da sala.

Por várias vezes, observei as crianças da Educação Infantil enfiando dedos e línguas pelas frestas vazadas, encontrando os *brinquedos* esculpidos nas laterais das estantes. Muito bem contornados, eles não ofereciam risco ao tato infantil e parece que representavam para elas uma porta a mais de acesso às experiências sinestésicas, imagéticas etc.

Em outras ocasiões, quando as estantes já estavam *descoladas da parede*, vi algumas crianças tentando recolocá-las à posição original, como se alguém estivesse esquecido de arrumá-las.⁶ Para algumas, talvez a novidade da posição desses artefatos de madeira provocasse uma certa reação de instabilidade de posições, mas a maioria absorveu ou silenciou-se diante da arrumação, aceitando-a como lugar-comum.

Além disso, os livros dispostos ao acesso das crianças naquela área visavam ao leitor inicial. Os títulos selecionados por mim para compor aquele canto da SL contemplavam os livros de dobradura, a pequena *Coleção Charalina*, de Nelson Albissú, livros de imagens da editora Cia. das Letrinhas, e os informativos das coleções de arte de editoras variadas, como: fábulas e contos de fadas, comprados em grande escala e com várias duplicadas. Assim, aquela pequena área tratava-se de canto privilegiado, por ser

⁶ O funcionário da limpeza criava arrumações na SL e participava de alguns momentos de leitura com as turmas. Conversa com ele sobre a posição das estantes, o reparo dos livros e etiquetas das estantes danificadas, entre outros assuntos.

contemplado pelo olhar e pela presença das crianças, que até o disputavam, juntamente com os livros de dobradura, os chamados *campeões de audiência*, segundo o gosto dos pequenos leitores; crianças-leitoras que também rasgavam livros na força de explorá-los infinitamente, apesar dos avisos de preservação e trocas coletivas estabelecidos nas normas de conduta da SL.

2.4 Percurso metodológico

Releituras. Uma palavra para expressar o processo de constituição e escolha da perspectiva metodológica.

A concentração do estudo percorreu muitas vias, por vezes dispersivas, à investigação da questão de partida *Como crianças de quatro a seis anos leem literatura?* Várias questões nos envolveram na produção de uma nova elaboração metodológica para esse estudo.

Inicialmente, a perspectiva teórica indicava a leitura como experiência e produção de sentidos (W. Benjamin, M. Bakhtin, S. Kramer, J. Larrosa, entre outros). Os conceitos de linguagem, experiência, exotopia e polifonia pareciam produtivos. Contudo, a perspectiva exotópica ganhou maior centralidade, porque o conceito de exotopia bakhtiniano nos ajudou a clarear as muitas reflexões e reavaliações do campo empírico de observação da minha prática profissional e, fundamentalmente, do meu lugar de sujeito e pesquisadora e, não apenas, consultora pedagógica.

Não foi simples a tarefa de olhar e enxergar as linguagens das crianças, enquanto sujeitos, e suas aproximações com o texto literário; da mesma forma, o meu necessário deslocamento para a posição de pesquisadora. Novos lugares, com sujeitos reais, na arena

da pesquisa, foram se constituindo nas análises entre a instituição, a criança, a SL e a pesquisadora, nas dimensões criança/adulto, adulto/criança, literatura/criança/pesquisador, entre muitas outras que transbordam da investigação proposta para o lugar-tempo-mestrado.

Esses núcleos apontavam complexas relações, com eixos de alteridade, compreensão e sentidos imbricados na imprevisibilidade das situações de campo e que precisavam ser revistos.

Uma das revisões necessárias que precisava ser enfrentada estava ligada a uma suspeita, que me dirigia quanto ao tempo de atuação no Colégio Sabiá, como consultora contratada, no período de 2003 a 2008. Intuí que esse suporte me conduziria à descrição densa da questão da pesquisa, como a aprendida com Clifford Geertz (1989, p. 20-21), mas tudo mudou na minha cena profissional e, por desdobramento, na esfera acadêmica.

A administração política do Colégio Sabiá começou a mudar e, em 2008, os projetos pedagógicos começaram a ser regidos por uma comissão externa ao colégio, devido, segundo o que consegui perceber, à insatisfação com o número baixo de matrículas e encargos financeiros. Esses fatos pareciam colocar em xeque a eficiência administrativa da direção reformadora que, em 2002, havia sido empossada pela mesma gerência nacional da ordem católica.

Assim, no final de 2007 e durante o ano de 2008, presenciei a progressiva e silenciosa substituição da diretora por outras freiras, que não valorizavam o projeto SL como um dos *estandartes* institucionais. Diante dessa visão, minha saída estava anunciada. O estranhamento que tive em 2003, quando pela primeira vez pisei no Colégio Sabiá, agora parecia efetivo, porque estava vinculado ao *anunciado* desligamento.

Esse sentido de experiência profissional, rememorado pela atuação dentro da escola pública estadual, com o desmonte governamental da sala de leitura/Biblioteca Infanto-

Juvenil (BIJU), do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, em Niterói/RJ, nos anos de 1996 a 2001, se refazia com novos contornos.⁷

Na tensão entre trabalhar, manter a sobrevivência e estudar, minha consciência ocupava agora, diferentemente da experiência com a escola pública, o novo lugar como mestranda e, contraditoriamente, mesmo com o desemprego à vista, um sentimento de alívio me preenchia, pois queria me dedicar à pesquisa; eu tinha novos portos de passagem que me anunciavam o horizonte do grupo de Pesquisa Santa Fé, o mestrado e a bolsa da Capes.

Marcada por esse novo horizonte de promessas de conquistas e aportes, que me dessem crescimento existencial e ancoragens, escolhi entregar as chaves da SL à nova direção que, em concordância, nem precisou ler os relatórios, no início, exigidos para controle do projeto.

Diante dessas mudanças, avançar nos estudos e realizar a dissertação produziu uma crise e, apesar das angústias vivenciadas, a definição da perspectiva metodológica ganhou densidade e aprofundamento, porque pude, com o distanciamento físico da SL e, não apenas teórico, iniciar um *novo processo de compreensão* da questão de partida *como crianças de quatro a seis anos leem literatura?*

Nesse novo lugar, fui levada a considerar a radicalidade de estranhar a aparente transparência das situações já conhecidas e relatadas, a nebulosidade em focos pouco

⁷Sinteticamente, informo o meu percurso na área de educação. Comecei a lecionar no ensino fundamental, porque fui aprovada no concurso público estadual para o cargo de professora de 1ª a 4ª séries. Minha primeira *lotação*, como diziam, foi uma escola rural, com classe multisseriada, em Rio Bonito/RJ, no ano de 1985. Fui transferida antes de 1990 para Niterói e comecei a atuar com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Passado um tempo, recebi convite para compor a equipe de direção do Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs), no Barreto, em Niterói/RJ, na função de Diretora Pedagógica. Nesse lugar, procurei aplicar meus estudos de pedagogia/habilitação Magistério e Administração Escolar no Programa CIEPs. Depois de dois anos aproximadamente, solicitei desligamento do 2º Programa de Educação e da direção pedagógica. Interessada na literatura, optei em retornar ao Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), porque, no quadro de vagas do município de Niterói, ele aparecia como o único colégio com uma vaga disponível para a Sala de Leitura, que funcionava dentro da Biblioteca infanto-juvenil (BIJU). A essa altura estávamos em 1995.

relevantes para a pesquisa em questão, muitas vezes, apresentados nas aulas do mestrado e no grupo de pesquisa.

Outro foco distorcido que sustentei durante um tempo, embora presumisse que estava apresentando um discurso *crítico* sobre a questão, recaía sobre a minha valorização da ação da direção do Colégio Sabiá ao montar a SL.

A visão demonstrava o meu deslumbramento como efeito de compreensão da decisão política da instituição. Embora tivesse consciência das questões políticas que envolvem qualquer projeto em educação, e as disputas de valores, a vivência em uma escola religiosa era algo singular na minha carreira profissional.

Lembro-me de que, em 2003, quando comecei a relatar a uma professora e pedagoga, com experiência em escolas religiosas, algumas situações sobre como o controle físico e como as linguagens não verbais tinham uma grande força nas relações daquele colégio, ela me disse: *“Você está numa escola religiosa... queria o quê?”* Seria isso: o Colégio Sabiá foi um lugar exótico e, estranhá-lo, representou uma estratégia de defesa/sobrevivência e pesquisa? Caso tenha representado uma estratégia, ela sofreu modificações, porque estava absorvendo a cultura da escola e sendo influenciada por ela.

Prova desse processo de aproximação e distanciamento surgiu durante as orientações coletivas, quando comecei a mergulhar na análise dos relatos de leitura. Eles mostravam a minha visão/versão da relação da criança com os livros na SL do Colégio Sabiá. Deparei-me, a partir da confrontação com os discursos proclamados e escritos que apresentava, com outro sentido para meus textos: a reiteração do lugar de fragilidade da criança e o de prazer das leituras.

Ambos os discursos não me interessavam para tratar a questão das crianças com a literatura, porque eles negavam a concepção de linguagem de Bakhtin, que analisa a linguagem como realidade material específica, refletindo e refratando a realidade. Semioticamente, por meio da encarnação material em signos, a criança se humaniza,

constitui-se em sujeito social. As leituras da literatura empreendidas pela criança, nessa perspectiva, são signos, produzidos ideologicamente, que se constituem em feixes de sentido que não têm significados por si mesmos – é na relação com enunciados anteriores e projetando outros novos, que os sentidos se constituem entranhados nas situações sociais em que são produzidos (Cf. Goulart, 2009). Assim, concordando com a teoria bakhtiniana, as crianças não liam *pelo prazer*, mas para constituírem-se sujeitos e construírem sentidos.

Somando-se a essa crítica, os estudos sobre a criança/infância, a partir de alguns autores, entre eles: Kramer, Kulhmann, Kohan e muitos outros, que apontam a abordagem da infância como uma construção histórica e as crianças enquanto sujeitos, que se constroem culturalmente. Como considero a criança também capaz de produzir linguagens, cultura e conhecimento, complexamente, o foco do meu estudo buscava a produção de sentidos a partir de leituras das crianças e, especificamente, compreender o que as experiências com os textos literários produzem em crianças de quatro a seis anos. Contudo, o fracionamento das minhas análises não dizia isso.

De certa forma, parecia compartimentalizar a realidade social, anexando as leituras das crianças (e as próprias crianças) a pressupostos contrários aos definidos anteriormente.

Buscando outras aproximações teóricas, interessei-me por conhecer as pesquisas que tratavam da educação literária como uma forma de construir sentidos mais complexos e transformar as formas de realização linguística habituais do mundo ordinário (Colomer, 2001, p. 4), percebendo a relevância do fenômeno literário, também, como construção cultural da aprendizagem dialético-estética na / para a infância.

Conforme Frederico e Osakabe (2004, p. 77) defendem: o literário como “aquele efeito de estranhamento”, abordar a questão *como crianças de quatro a seis anos leem literatura?*, a partir do efeito de estranhamento, levou-me a reconsiderar a experiência do leitor infantil com a palavra, nas tensões e ambiguidades da experiência humana, para ser e estar no mundo.

Perseguindo a questão da leitura enquanto arena de produção de sentidos, inicialmente pela mão da experiência, pretendia saber como as crianças de 4 e 6 anos leem como sugere Benjamin (1994, p. 115) – “Pois qual é o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”

Contudo, contraditoriamente, a própria análise estava subtraindo toda perspectiva processual, que, a partir de Góes (2000), passou a ser entendida como estudo de processos e não de produtos ou objetos, pois o movimento das situações de leitura, nas sessões e cenas em torno da SL e, da minha própria inserção no lugar: SL, passou a revelar uma dinâmica contrária ao que, inicialmente, entendia como momento *deflagrado* e *inaugural de leitura* da criança de quatro a seis anos.

Por várias vezes, utilizei a expressão *leitura inaugural* para interpretar o que via das relações dos leitores com a literatura. Contudo, a reflexão e a crítica teórica, aliadas ao exercício exotópico, começaram a arranhar esses pressupostos, pois as releituras da teoria bakhtiniana me faziam alterar percepções e compreensões.

O processo de estudo e o deslocamento de lugares e olhares dele decorrente ainda precisavam ser percebidos por mim como um caminho metodológico processual de análise e, não apenas, de objetivação mecânica; o lugar-comum da experiência com crianças precisava de um radical estranhamento para se apropriar da perspectiva processual, que só *agora começa a falar* ao material de pesquisa.

Persigo um sentido que vai se delineando aos poucos, como um esboço de desenho na contra-luz de tons; talvez um sentido que venha à tona no trânsito do pensar com o inusitado e refletir outros modos de apreender; ou silenciado durante a investigação por outras vozes, como: a voz da familiaridade com as crianças, do vínculo profissional para sustento financeiro, entre outras.

Assim, a partir da alteridade, vivenciei como o processo exotópico instalara-se: não apenas a criança leitora estava crescendo em proximidade e intimidade com a literatura,

mas eu também, como pedagoga e pesquisadora, fui me percebendo num processo instigante e necessário de apropriação teórica para construção da descrição, análise, interpretação: os passos da análise (Sobral, 2006), a fim de mergulhar em outros sentidos para perceber as leituras, que antes julgava *leituras inaugurais*.

A relação com as pesquisadoras do grupo de Pesquisa Estação Santa Fé, minhas outras interlocutoras, na cena das orientações coletivas, foi decisiva para gerar o estranhamento diante do que me era profissionalmente familiar.

A instalação do confronto, para ouvir as outras vozes que falavam em mim e reverberavam nos meus discursos, forçou-me a identificar grande aproximação com o lugar de enunciação da voz da diretora e freira, apaixonada pela literatura.

Assim, a contradição entre o que eu queria (e quero) ver na relação das crianças com a literatura e o que eu realmente defendia, foi desvelada. Por várias vezes, sentia-me bem distanciada do lugar político da instituição, onde as crianças são evangelizadas pela doutrina católica e a intenção literária com humor e alegria não eram valorizados. Pensando nisso, Sandroni (1998, p. 13) lembra a inovação de Monteiro Lobato, ao publicar seus livros e inaugurar o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada a crianças e a jovens.⁸

Contudo, percebi-me, pelo excedente de visão do olhar e intervenção de outros sujeitos na cena da orientação coletiva, bem próxima à diretora-freira. Próxima e semelhante. Assentada no discurso e na prática de uma análise, em que o encantamento das leituras infantis parecia uniformizar e silenciar as tensões, as diversidades e os pressupostos da investigação qualitativa.

⁸ O escritor Monteiro Lobato procurou despir seu estilo de toda “a literatura” no sentido da retórica tradicional, porque defendia que os pequenos leitores poderiam ter consciência crítica e conhecimento dos problemas concretos do país e da humanidade em geral. Sua intenção revolucionária de forjar um país marcadamente brasileiro foi canalizada para a publicação de livros onde, pela primeira vez, o folclore nacional foi tratado como tema de criação original no Sítio do Picapau Amarelo.

Segundo Psathas (1973, in Bogdan 1994, p. 51), o objetivo da investigação qualitativa é perceber, com os sujeitos da investigação, “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

Mesmo sabendo que nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com todos os passos previsíveis, com início, meio e fim, estava correndo o risco de vê-la como um processo mecânico, ou seja, sem o cuidado dos processos com os sujeitos que não estão prontos, mas serão construídos e constituídos no decorrer da caminhada e da interação discursiva.

2.5 Pressupostos teóricos da pesquisa

Os discursos, na análise de Brait (1997), mostram que o caráter polifônico articula uma nova perspectiva a respeito dos sentidos históricos da linguagem humana, uma vez que a enunciação comporta uma totalidade na concepção de linguagem defendida por Bakhtin: língua, fala, sujeito falante e meio sócio-histórico, que é a interação social.

As diversas vozes, em diferentes lugares de enunciação, dizem respeito ao que nos referimos anteriormente sobre os sujeitos e seus lugares sociais. Cada sujeito traz para a corrente histórica suas enunciações e faz com que elas desemboquem no fluxo contínuo do dizer, como as crianças reais fizeram nas cenas de leitura, que serão analisadas no capítulo III.

No texto *Que és el lenguaje?*, Bakhtin (1993) discute a amplitude das questões envolvidas no processo de criação, formação e desenvolvimento da língua; da linguagem manual à complexa evolução da linguagem fônica. Nessa abordagem, depreende-se a linguagem como um trabalho complexo do ser humano para chegar à realização da sua constituição e da comunicação social. Levando em conta a sua heterogeneidade

constitutiva, polifônica, exotópica e subjetiva, conclui-se que a linguagem é a materialização da comunicação social.

Na tentativa de aproximar as crianças da situação específica de aprendizagem da leitura, concordo com Goulart (2006) sobre o entendimento que as crianças, desde muito cedo, realizam, complexamente, leituras sociais do que veem, ouvem e experimentam. Por isso, a dimensão exotópica entre quem ensina e quem aprende, como lê e o que interpreta do lido, como experiencia a linguagem, é defendido como eixo teórico dessa investigação para também valorizar a análise do material empírico, que organizei com as histórias das crianças, ao longo dos anos, como professora e consultora pedagógica.

A revisão bibliográfica empreendida, com os cinco descritores de consulta relacionados à criança e à leitura como experiência e produção de sentidos, embasa o pressuposto fundamental dessa investigação: a criança é sujeito potente, capaz de organizar indagações relevantes à realização da sua competência leitora.⁹

Entendi, com Kulmann (1998), a necessidade da defesa teórica da potência da criança para a situação de pesquisa. Para explicitá-la, destaco:

Se a criança definida como um dever ser, “inventado” no decorrer da história, como surpreendê-la senão à contraluz das representações e práticas que a promovem? Assim, se a história da criança não é passível de ser narrada na primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona a narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança. Assim, baseando-se na história da infância seria possível estruturar as histórias da criança, ou mais precisamente, a história dos discursos ontológicos do que é ser criança? (grifos do autor). (KUHLMANN, 1998, p. 18)

⁹ Os cinco descritores abaixo serviram para guiar o caminho da consulta em sites e bibliotecas. São eles: a- Criança/infância; b- Aprender a ler; c-Leitura literária; d- Sentido da experiência com crianças; e- Educação literária na infância.

Apesar das postulações teóricas, parecíamos ainda distanciadas de viver o estranhamento, no sentido que Marilena Chauí (apud Leite, 1983, p. 11)¹⁰ o desvenda. Os discursos sobre a infância, as pesquisas encontradas e as cenas ainda precisavam dessacralizar o saber instituído, o monumentalismo do texto e a deificação do autor, para de fato olhar a realidade daquelas crianças, naquele lugar específico do Colégio Sabiá. Assim, a nossa construção teórica precisa se nutrir de outras interlocuções para não reproduzir um lugar-comum.

De acordo com a autora, a instituição escolar transformou a literatura (e o restante do saber) em aquisição instituída, perdeu a dimensão instituinte ou criadora da linguagem. Mas nós estávamos radicalmente apostando em processos inusitados da relação criança-literatura. Então, como manter o paradoxo?

Inquirindo a escola, aliamos nossa voz às perguntas de Chauí: quem lê e escreve? O que se lê e se escreve? Para quem? E, sobretudo: como se lê e se escreve na escola brasileira? Somando-se a essas relevantes pontuações, acrescentamos: como a criança na educação infantil lê literatura?

Parecíamos retomar, assim, o elo discursivo da literatura no processo histórico da escola para construir nossa metodologia e percurso em direção ao desconhecido, uma vez que não sabíamos o que iríamos ver...

Sem negar as contribuições dos interlocutores estudados, corríamos o risco de também reificar discursos a favor da criança e da literatura, sem, de fato, ouvi-las e colocá-las em cena, negando-lhes o processo de aproximação e constituição do fenômeno literário, *por dentro*, como sujeitos que têm lugar-potência na arena discursiva. De novo, a sombra do paradoxo sinalizava a incoerência científica.

¹⁰ No livro *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, de Lígia Chiappini Moraes Leite, Marilena Chauí escreve o prefácio, intitulado *Lígia: uma lúcida esperança*, p. 9-14.

Assim, esse foi se revelando um dos maiores propósitos: ouvir as vozes infantis e deixá-las falar. Contrariamente ao *enfant*, sem voz argumentativa, apostávamos que as crianças são reais, enunciam e argumentam com as linguagens. Não iríamos dar voz a elas, mas assumi-las como sujeitos de enunciação e argumentação discursiva foi o nosso maior movimento nessa investigação.¹¹

Mais uma vez, encontrávamo-nos no caminho perigoso e ousado, porque atravessado por diversas preocupações: com os sujeitos das leituras, com os objetos, com o colégio, com as forças em jogo permanente e incessante para escrever sem negar, apreender o sentido, colocar a citação no corpo do texto e *fazê-la falar...* Enfim, a arena de disputa, não o consenso.

Nesse caleidoscópio de feixes discursivos, ideológicos e históricos que se inscrevem nesse embate, a arena da leitura literária na / para a infância corria o risco da ideologia cientificista, que vê no rigor pelo rigor o objeto unívoco de pesquisa; desestimulando o interesse de muitos pelo tema literário, por considerá-lo um lugar de *difícil acesso* e, talvez, um campo intocável. Por que não convocar o estranhamento que emerge da literatura como pesquisa?

A favor da polifonia dos discursos sobre a criança e a literatura é que esse trabalho busca inscrição, reconhecendo os processos de leitura literária como um campo valioso para a linguagem e a mobilidade da pesquisa nessa área.

Com isso, quero demarcar a minha posição teórica contrária a práticas escolares e didáticas preocupadas, prioritariamente, em disciplinar e interditar a expressão e a espontaneidade das crianças, com comandos verbais pouco incentivadores e desrespeitosos, como os gritos.

¹¹ No famoso estudo sobre a *História Social da Criança e da Família*, Philippe Áries, ao tratar da descoberta da infância, nos informa do desaparecimento da representação da infância no mundo moderno. (Cf. ÁRIES, 2006, p. 18).

No colégio Sabiá, encontrei crianças silenciadas pela coerção da voz do adulto e que não eram desafiadas à autoconstrução como sujeitos de experiências. Algumas, quando podiam falar e contar suas histórias, revelavam o medo como um de seus personagens secretos.

Não pretendi contestar nem reproduzir essas vivências, busquei valorizar as vozes e as histórias das crianças, em busca de sentido e compreensão do ouvido/lido nos livros e, a partir do que elas propuseram, caracterizei o seu/nosso lugar exotópico de sujeitos de experiências, na situação de pesquisa. Por isso pensamos que a seleção de três cenas de leitura, com dez crianças, de quatro a seis anos, seja significativa para tentar responder as demandas epistemológicas propostas por esta pesquisa.

Perseguindo esse entendimento, reforço a concepção de criança como ser potente. Nessa investigação, gostaria de apreender a posição da criança, caracterizando-a como sujeito capaz de elaborar conhecimentos complexamente. As colocações a respeito da criança como sujeito engrossam a teia discursiva das referências. Somam-se a elas as contribuições de Britto (2005, p. 15), ao dizer que a cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito. E, por conta disso, a relação da criança com a cultura condiciona suas formas de entender e significar. Por estar inserida e perceptiva no mundo, desenvolve como sujeito, lógicas singulares de compreensão do vivido.

2.6 Material empírico

O material da pesquisa foi composto, ao longo do período de 2003 a 2008, nas sessões de leitura do Colégio Sabiá. Insere-se no conjunto de relatos armazenados, nas situações de leitura com crianças, enquanto contadora de histórias no ensino fundamental, ou, ainda, derivadas da relação com jovens, adultos e crianças diante de alguma situação de aprendizagem, representando despreziosas vivências, nas quais a emoção e a gratuidade da experiência nos convocavam a dar mais um sentido ao tempo vivido, fotografando-o, reescrevendo os efeitos estéticos da apreensão intelectual, registrando, em vídeo ou livro, o vivenciado.

O tratamento desse material nos levou a organizar dezesseis cenas de leitura, com aproximadamente trinta crianças. Algumas delas foram escritas em papéis avulsos, dada a imprevisibilidade do processo realizado pelas crianças. Outras foram escritas em cadernos pautados e, a partir do ingresso no mestrado, em caderno de campo. Considerando os objetivos da pesquisa e o limite de tempo para elaboração da dissertação, selecionamos três cenas para serem analisadas, com dez crianças.

As fotos das sessões de leitura e as imagens registradas em vídeo, juntamente com o primeiro e único livro construído ao longo do período de atuação na SL, mais os cadernos de comunicação com as professoras, os bilhetes e recadinhos das crianças, são um álbum que mereceria muitos inventários e *interlocuções*, mas aguardarão outras portas, pontes e momentos de estudo.

Mesmo não ganhando nesse momento a cena / arena de estudo, reconheço como aquele menino que decidira acender a chama da memória da senhora Antônia Maria Diniz Cordeiro, que olhei muitos dos registros para escutar, de perto, o que eles falariam à pesquisa. Na história, o menino *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* contava seus

segredos à senhora Antônia e gostava dela, porque ela também tinha quatro nomes, como ele.¹² Assim, também, aproximei-me do meu baú de registros e selecionei o de que mais gostei, por ser mais difícil compreender epistemologicamente.

O desconhecido, a ser revelado, não estava disponível em muitos desses registros e, por isso, foram colocados em outras prateleiras da memória. Mesmo as fotos, aparentemente objetivadas pelo instantâneo *click!* poderiam compor as cenas, mas não foram autorizadas pela coordenação do Colégio Sabiá. Assim, ficamos com o vazio da cena de vozes caladas, apresentado no capítulo I, sem perdermos de vista que o contexto do projeto SL era mais complexo que o retângulo revelado por elas.

Assim, as três cenas selecionadas e analisadas, no Capítulo III, nos desafiaram sempre a perscrutar muitos sentidos. De alguma forma, espero que elas expressem minha intenção exotópica ao considerar a ação e potência infantis, porque as crianças podem ler e compreender de muitas e variadas maneiras.

Por que as três cenas foram selecionadas e não outras? Nas cenas, as crianças aparecem falando de diferentes lugares, com entonações e posicionamentos corporais diversos; enunciam e argumentam, oferecem contrapalavras, alteram a direção de sentidos previsíveis, surpreendem, brincam prazerosamente, experienciam, em pares, descobertas, impressões; sugerem alternativas inusitadas aos enunciados e leem literatura com muitos sentidos. Para isso, enfrentam desafios de vários campos do conhecimento, com grande capacidade.

Além dessas possibilidades, o material empírico selecionado nos ajudou a considerar algumas pistas preciosas para respondermos à questão de partida *Como crianças de quatro a seis anos leem literatura?* E, pela relevância delas, é preciso marcar a pergunta de partida do menino como o estopim da investigação.

¹² Autora Mem Fox e Ilustradora Julie Vivas. Editora Brinque-Book.

2.7 Rabo de foguete da investigação: a pergunta de partida

2.7.1 Como a lua foi ao cinema?

Um menino de cinco anos, matriculado no Colégio Sabiá, inaugurou um novo olhar em mim e em toda a turma, ao selecionar, sozinho na estante da SL o poema *A Lua no cinema*, de Paulo Leminski (2002, p. 77) e, em seguida, dirigir-me uma questão: “... *como a lua foi ao cinema?*”

Ele estava diante de um enigma: “*Como a lua foi ao cinema?*” Eu, impactada, *muda de beleza*¹³, comecei a considerar a elaboração de sentido deste garoto com muito interesse. Ele me deixou sob alerta, pois ficava diante do poema parecendo arguí-lo sobre sua questão. Eu ficava junto. Filmei, em minha mente, a entrada e a saída do menino, nas várias sessões de leitura, que se seguiram a essa primeira. Via quando ele folheava, no mesmo livro de 111 páginas, outros poemas e inventava novas formas de encará-los: lendo em voz alta, copiando, lendo silenciosamente.

Ansiava perceber as questões que poderiam surgir a partir daquela experiência singular com a literatura poética. Eu ficava esperando, como num filme, as cenas de uma trama de amor e paixão: um menino preso ao livro. Ele começava a escrever em mim o seu estranhamento, ou melhor, o nosso. Ele me deixou enredada em sua trama e, assim, começou a contar e a assumir a sua história, como sujeito e autor potente. Eu fui atrás, consciente da alteridade deflagrada pela situação de deslocamento de olhares, lugares sociais e epistemológicos, gerados pela pergunta do leitor de cinco anos.

Teoricamente, entendi que estava diante de um desafio exotópico. O que esse menino estava vendo agora? Como me instigava a enxergá-lo? Como eu era vista por ele?

¹³ GALEANO, Eduardo. A função da arte 1. In: *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2000, (4ª capa).

Havia uma nova relação, em um novo lugar/olhar, em construção pela triangulação da criança, do ambiente, e da minha/nossa visão. Um novo percurso entre lugares e olhares. A visão exotópica focaliza, também, o devir incessante, em que o retratado (a criança, o adulto) vive cada instante de sua respectiva vida como inacabado, sem fusão entre o sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. Nesse movimento, há excedentes dialógicos, deslocamentos tensos, alteridade, polifonias, polissemias, sobras, sentidos, significados (Amorim, 2006).

O relato da cena acima é importante situar, pois está inserido no contexto de uma turma de crianças de quatro e cinco anos, no estágio anterior ao primeiro ano escolar (antiga Classe de Alfabetização), representa um movimento observado durante alguns anos na SL do colégio Sabiá, que indica conhecimento expressivo que o menino e outras crianças, aos cinco anos, possuem do mundo e da leitura. Retornaremos a ele no capítulo III.

O fato de o menino ter se questionado sobre a ida da lua ao cinema levanta um problema para ele e, também, para nós, interessados em compreender os modos como as crianças aprendem a significar e significam efetivamente. O que estaria em jogo na pergunta do menino? O sentido literal do título do texto? Dificuldade de pensar abstrata, metaforicamente? Ou pragmaticamente ele se perguntava: de que modo, em que circunstâncias, a lua foi ao cinema? De avião? Num rabo de foguete?

Reflexões como estas estão implicadas nesta pesquisa e nosso intuito não é respondê-las propriamente, mas tomá-las como fermento para o estudo, contribuindo para ampliar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem das crianças, que entendemos como processos de aprender a significar, a dar sentidos ao mundo e criar novos sentidos para ele.

A geração de novas perguntas, novas inquietações, para futuros estudos também se constitui em resultado importante de um trabalho acadêmico. Como disse anteriormente, outras crianças, de quatro a seis anos, serão consideradas nesta pesquisa, uma vez que a significação que este menino, leitor de cinco anos, construiu com o livro de literatura é o ponto de partida, o estopim, na problematização desta pesquisa.

Em virtude da delicadeza do tema da pesquisa e das dificuldades para investigá-lo, dados anedóticos têm também o seu lugar no estudo, por contribuírem para aprofundar compreensões dos modos de significar das crianças, que são muitas vezes importantes indícios de formas de pensar.

2.8 Os sujeitos da pesquisa

A caracterização das turmas na SL do colégio Sabiá é um primeiro aspecto a destacar. As crianças faziam parte do entorno econômico e cultural do Rio de Janeiro, mas a realidade delas não era homogênea. Algumas chegavam com babás, de carro, tinham dinheiro para comprar alimentos na cantina e recursos variados, como: celular, MP4, entre outros. Outras apresentavam um vestuário mais modesto, sem tênis de marca e chegavam ao colégio de metrô, como algumas professoras, que vinham da zona norte da cidade.

Algumas dessas crianças estudavam no colégio, porque recebiam bolsa de estudos. Não sei quantas eram, pois não tive acesso ao sistema de cotas aos bolsistas, como eram identificadas as que não pagavam a mensalidade. Mas, para este estudo, selecionamos a enunciação de dez crianças de quatro a seis anos, em três cenas de leitura, analisadas no capítulo III.

A partir das informações das professoras ou por alguma situação que presenciava nas coordenações, acerca da dificuldade de pagar taxas de passeios extraescolares, ouvia

relatos esporádicos das crianças bolsistas e colhia informações sobre suas famílias. Assim, ouvia e observava as diferenças socioeconômicas. Com o tempo, reconhecia algumas crianças do colégio acompanhando ambulantes da região na venda de produtos, outras me contavam que eram filhas de empregados dos condomínios de luxo da região, entre outras situações.

As crianças matriculadas, no início do ano letivo, na Educação Infantil chegavam à SL buscando livros, mas *sem ler* as palavras neles impressas. As crianças liam as cores, as formas dos objetos, as personagens do Sítio do Picapau Amarelo pintadas nas paredes, rótulos e embalagens de produtos, faziam compras na cantina do colégio; além de falarem sobre as muitas referências aos personagens de novelas, filmes e histórias não apenas infantis. Entravam na SL e levavam toda essa vivência para as sessões de leitura, buscando outros sentidos nos signos apresentados naquele lugar. Elas, também, ouviam e cantavam músicas aprendidas nas aulas de religião, educação física, entre outras, com propriedade e fluência.

Nessa dinâmica de leitura semiótica, garantia-lhes que já dominavam a leitura, mesmo elas declarando que *não sabiam ler*, porque observava que os livros, nas mãos delas, viravam brinquedo, objeto de curiosidade, exploração tátil, manipulação e leitura. E, assim, eram reconhecidos, nomeados, lidos de outra forma, não alfabética e tradicionalmente aceita pela escola.

As crianças da Educação Infantil sabiam que não conseguiam ainda ler as palavras e os textos, na modalidade convencional desejada, como era de se esperar e, para isso, estavam no colégio. Contudo, garantia-lhes que *já sabiam ler* em outras modalidades, porque identificavam muitos signos e linguagens presentes na SL. Recordo-me de que argumentava, propondo algumas questões: “*Ah, você não sabe ler... Então me diga que cor é essa? O que está vendo aqui, na capa do livro?*” Elas, rapidamente, davam-me as respostas e confirmavam o meu pressuposto, mas contra-argumentavam, dizendo que

aquelas coisas sabiam, mas ler o que estava nos livros, não. A leitura alfabética para ler o que estava *dentro do livro* ainda precisaria ser construída.

Diante desse simples exercício argumentativo, propunha às crianças de três a cinco anos, provisoriamente na Educação Infantil, outro horizonte discursivo, porque o que parecia é que elas ainda não sabiam que a leitura de mundo precedia a leitura da palavra, como Paulo Freire sentenciou aos adultos, que lutavam pela alfabetização depois de perderem o tempo da escola, quando crianças.

Por isso, as crianças de quatro, cinco e seis anos, solicitavam a mim e à professora da turma leituras das histórias escritas nos livros. Então, dirigidas pelo interesse delas, formávamos círculos de leitura no chão da SL e líamos os livros que elas selecionavam nas estantes. As estantes estavam dispostas à altura do horizonte visual e tátil delas.

Assim, o livre acesso e a possibilidade de escolha de livros na SL era prática assimilada e incentivada para as crianças desenvolverem o gosto pelos livros de literatura infantil e juvenil. A direção do colégio, as coordenadoras e as professoras entendiam que o livro não era um objeto *sacrossanto*, isto é, um objeto que não poderia ser conhecido, separado do interesse infantil, como acontecia na biblioteca, onde a literatura infantil ficava trancada e longe do acesso das crianças, como algo intocável e que precisava ser protegida e separada do mundo da leitura e da experiência.

Na SL, as crianças aprendiam que livro é para ser tocado, mexido e usado. Vale esclarecer que era a primeira vez, em toda a história do colégio, que uma SL, com essa concepção de acesso aos livros, fora montada.

Hoje, consigo analisar como todo o movimento desta proposta começou a ter, naquela sala, um sentido singular para mim. Embora já tivesse atuado como professora pública na biblioteca infanto-juvenil do Instituto de Educação de Niterói (IEPIC), no 2º Programa de Estudos Especiais, do CIEPs e na creche particular, como anteriormente

relatado, reconhecia, também, nessa nova situação, os conflitos e tensões político-ideológicos de um novo lugar.

Parecia que, embora o lugar estivesse montado para as leituras, a opressão instalada e suas determinações políticas, como na esfera pública, impingiam àquele projeto e às pessoas na situação escolar, as ambiguidades do contexto institucional mais amplo onde as disputas de poder e guerras de posição e prestígio estavam na ordem do dia.

Com isso, o discurso das leituras literárias recebia resistências dos mais variados tipos para, realmente, discutir suas bases. Algumas situações pontuais começaram a ganhar notoriedade na SL. Entre elas, o desaparecimento de várias cópias da chave da porta, o entupimento da maçaneta que, pela lógica escolar, era responsabilidade das crianças ou da equipe de limpeza.

Em alguns períodos, as resistências ao projeto SL pareciam se acentuar com o desaparecimento de muitos livros. Nesses meses críticos, a equipe de limpeza era sempre colocada sob suspeita, junto às crianças. A partir dos relatórios enviados, a diretora ficava muito indignada e reelaborava discursos com certo tom repreensivo, sem muitas ações efetivas. Mandava todo o colégio procurar os livros, que não apareciam e, assim, a situação permanecia do mesmo jeito.

O interessante, nesse período, era contemplar a administração burocrática e parlamentar da diretora geral. Observava seus discursos e ouvia a enunciação deles sem nenhuma força efetiva para processar uma reflexão mais profunda nas coordenações. Sua posição, apesar de temida, porque lhe conferia poder decisório para admitir e demitir funcionários, não parecia de autoridade, de fato, mas comecei a suspeitar de seu autoritarismo, basicamente discursivo.

Nesse trânsito de tensas relações, é importante pontuar como um espaço para a fruição, que deveria acontecer dentro da sala de aula, também, vai se tornando um lugar burocratizado, cheio de regras, em que outras ações vão tomando o lugar da leitura e

ocupando as pessoas. Além disso, muitas escolas fazem empréstimos a professores e alunos. Entretanto, ter acesso e disponibilidade aos materiais escritos não significa formar leitores, pois muitos elementos complexos entram nessa rede... Será que com isso a SL começou a se tornar um espaço *sacrossanto*?

Minha postura diante do desaparecimento de livros oscilava entre defender as crianças e a equipe de limpeza, e empreender relatórios para aliviar o clima de patrulhamento, que se fortalecia, e o constrangedor desconforto instalados, pois além de acusações diretas às crianças e pessoas da limpeza, nunca os adultos, professores e coordenadores ficavam sob qualquer suspeita, embora tivessem cópia da chave da SL.

Nesse contexto asfixiante, sem democracia para acessar a diversidade de escolhas, sob a tutela do tempo cronometrado e fracionado, os jogos do cinismo e da sobrevivência ganhavam fortes ênfases no lugar-colégio.

Assim, o sentimento ambíguo diante da sala, com os recursos e todo o contexto do colégio, pareciam novamente me comunicar que as relações ali não seriam fáceis e só elas fariam aquele projeto *andar*... mas, eu já sabia, pela experiência na biblioteca pública, da luta e embates de um projeto de leituras.

E as crianças?

No decorrer do ano, as crianças da Educação Infantil, matriculadas com quatro, cinco e seis anos, completavam novas idades. Nesse processo de crescimento, ambientação e proximidade com a literatura e com todos os embates descritos, começava a acontecer um diálogo entre as ações da SL e das salas de aula. As crianças começavam a ler, incentivadas pelas professoras das turmas, pequenas histórias nos livros.

Denominei o fenômeno de leitura autônoma, lembrando de Paulo Freire, quando defende o saber de pura experiência feito (1996, p. 32)¹⁴. Inicialmente, era uma experiência

¹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 22ed, 1996.

particular, mas que se alastrava ao longo dos meses, quando as trocas interpessoais, a partir das leituras e das releituras das coleções de interesse das crianças na Educação Infantil, entre outras, ganhavam mais sentido e significado para as nossas relações com a literatura.

Na Educação Infantil e nas turmas do 1º ano (antiga Classe de Alfabetização), especialmente nos grupos com leitores de cinco e seis anos, notava a expressão de alegria para algumas crianças; angústia, ansiedade, apreensão e medo para outras, menores, ao lerem as palavras, frases e pequenos textos. Relato tais expressões baseada em situações nas quais as crianças vinham me perguntar o que estava escrito no livro que a professora tinha mandado ler.

Como a sessão de leitura tinha a participação e intervenção direta das professoras, algumas vezes, presenciei o direcionamento rígido de determinadas propostas de leitura. Nesses momentos, as professoras apresentavam uma direção única para a turma ler, por exemplo, exclusivamente os livros da estante do Ziraldo. Mesmo sendo relevante a proposição, a forma de encaminhá-la e as exigências decorrentes geravam ansiedade e medo de insucesso nas crianças, que começavam a assumir suas leituras espontâneas, lendo sozinhas os textos nos livros, o que, antes, alguém fazia por elas.

Nesses períodos, localizados em duas turmas pontuais, sendo uma da Educação Infantil e outra do 1º ano, ouvia enunciados direcionados à criança do tipo: “*Você já pode ler, então vá ler sozinha...*”; talvez, por isso, algumas crianças expressassem medo, além de pedir ajuda para ler, porque não queriam receber bronca em público, da professora austera, que fiscalizava quem obedecia aos comandos dela; outras ficavam em silêncio. Situações, como essas, também, serviam para mostrar a intenção pragmática da leitura das professoras e suas metodologias de alfabetização.

A necessidade de compreensão do lido, nesse novo movimento interligado ao processo mais amplo de aprendizagem da leitura, induzia o grupo de crianças a elaborar

muitas perguntas e construir um conjunto de recursos e estratégias de naturezas diversas, que se definiam a partir das experiências singulares e coletivas de leitura literária. Elas buscavam (e eu também) os sentidos, muitas vezes, literais, como pode ter acontecido com o menino e a lua do Leminski, mas avançávamos, principalmente, em direção ao não conhecido.

Considero, hoje, que talvez este tenha sido o contexto de produção da indagação do menino: “*Como a lua foi ao cinema?*” Como consultora pedagógica no colégio, em 2003, não tinha a oportunidade de interlocução que tenho no curso de mestrado e, por isso, minhas reflexões caminhavam em direção a uma empiria subjetiva, sem âncoras teóricas, mas de modo relevante para a minha contínua formação e inquietação. Através do mestrado e da construção da interação dialógica por ele possibilitada, o objeto de estudo foi se definindo e ganhando consistência.

Com o objetivo de formalizar as ordens e garantir que todos estivessem cientes de como tudo deveria acontecer na SL, redigi algumas normas de conduta e distribuí-as, com a autorização da direção e das coordenações, aos profissionais do colégio. Apresento-as:

Colégio Sabiá – SL NORMAS DE CONDUTA – 2004

A) Ao entrar...

☉ Lembre-se: é a *SL!* Permita-se curtir a liberdade do espaço. A sua leveza induzirá os alunos a aceitarem com prazer as leituras...

☉ Observe o ambiente: as luzes, ventiladores, janelas, condicionadores de ar, estantes, livros, cestas, almofadas, som, TV, vídeo, tapetes etc, que fazem parte do ambiente e são parte integrante do projeto. Conservá-los e tratá-los com zelo representa responsabilidade. Vocês e seus alunos já fazem isso! Continuem!

Ah, as turmas do integral e 5ª série (6º ano) utilizam, eventualmente, a SL na parte da manhã.

☉ Explore os livros pouco alcançados. Desafie seus alunos com dicas, **comerciais de leitura**.¹⁵ Escolha um cd para preencher sua sessão de leitura. Crie projetos com vídeos, com outras turmas, com professoras de outras áreas...

☉ Deixe escrita, no **caderno de comunicação**, qualquer situação conflituosa (dúvidas, livro rasgado, desaparecido, emergências...) para ciência da consultora.¹⁶

¹⁵ Os comerciais de leitura eram estratégias para atrair os leitores aos livros. Baseando-me nos comerciais midiáticos, fazia a apresentação do nome, do autor e da editora do livro às turmas. Essa forma de apresentar a literatura foi desenvolvida na biblioteca pública do IEPIC e a resposta dos leitores em direção aos livros foi tão rápida, que resolvi repeti-la na SL.

B) Ao sair...

- ☀ Verifique o ambiente e reorganize-o lentamente, com seus alunos, para a próxima turma e/ou para o fechamento do dia: chave da porta, janelas, ar, vídeo, tv, som (sem cd), ventiladores. Estantes, cestas, painel Babruxa¹⁷ e almofadas precisam estar arrumados. Vocês e seus alunos já fazem isso! Continuem!
- ☀ Deixe escrita, no caderno de comunicação, qualquer situação conflituosa (dúvidas, livro rasgado/desaparecido, emergências...) para ciência da consultora. Comunique às coordenadoras também.
- ☀ Retire e devolva os livros da SL, anotando no caderno de empréstimos e devoluções.

As normas foram montadas com a supervisão da diretora geral, para possibilitar certa autonomia aos professores nas sessões de leitura. Como a minha frequência no colégio, em 2004, não era semanal, as professoras faziam, sem a minha presença, mas com as crianças, a sessão de leitura, nos horários estabelecidos pelas coordenações. O caderno de empréstimos e devoluções permitia a elas selecionar e fazer empréstimos, sem a minha mediação. As situações conflituosas sobre livros, também recebiam registros em um caderno à parte, identificado como caderno de comunicação, e eram tratadas posteriormente, no meu retorno à SL, para nova consultoria.

Algumas professoras sentiam-se à vontade com esse modelo de ocupação da sala, outras, não. De forma semelhante à SL do IEPIC, algumas professoras não entendiam que a SL não funcionava no modelo de atividade extraclasse, como as aulas de educação física, música. Em alguns colégios, as professoras de sala de aula ocupam o tempo das atividades extraclasse com várias tarefas. Contudo, a SL não era uma atividade e nem aula

¹⁶ O caderno de comunicação foi criado, em 2005, para os usuários da sala de leitura. Ele foi colocado, na SL, para funcionar como um canal de informação e permanente troca entre as professoras, as turmas e a consultora. Como naquele ano minha presença no colégio não era semanal, iniciamos pequenas e importantes trocas escritas através dele.

¹⁷ O Painel Babruxa era mais um objeto de leitura da SL. Tinha a forma de um retângulo, feito em lona, na cor amarelo. A história impressa nele era da bruxa Babruxa e um dragão. Nele, havia intervalos, costurados em plástico, para se colocar palavras. O leitor precisava escolher, dentro um conjunto de palavras fornecidas, algumas para dar coerência e montar a história. Ele funcionava como um jogo de palavras, escrita e leitura. Muitas crianças o escolhiam, nas sessões de leitura, para jogar em grupo. Depois, pediam para ler a história montada para a turma. Penso que esta forma de ler, também, foi se transformando em um comercial de leitura.

extraclasse. A SL funcionava com sessões de leitura de 40 ou 50min, sem avaliação formal onde notas e conceitos eram utilizados, com a presença da professora e da consultora, criando propostas novas de leitura nas turmas da Educação Infantil e, também, no Ensino Fundamental.

Os professores do Ensino Fundamental do Colégio Sabiá demoraram a aceitar essa dinâmica do projeto SL, mas as professoras da Educação Infantil pareciam mais silenciadas e apresentavam menos resistências. Suponho essa diferença, porque as professoras da Educação Infantil demonstravam uma adaptação às normas escolares, talvez por situações de tempo de serviço ou porque estivessem mais cansadas. A maioria já estava aposentada, não tinha horário para lanche no refeitório como as professoras do Ensino Fundamental e, assim, funcionavam separadamente, como em bloco isolado. Muitas vezes, tentei refletir por que essa aparente falta de resistência... Ou seria conveniência?

A nossa intenção, ao distribuir e ler as normas com cada professora e turma, visava à utilização e preservação do ambiente com todos os recursos disponibilizados. Uma preocupação constante era organizar a SL para respeitar o direito da turma seguinte e, coletivamente, construir uma cultura de autonomia e responsabilidade no novo projeto.

Com o passar do tempo, as normas mostraram-se ineficientes, porque começaram a acontecer, na SL, situações conflituosas: livros rasgados, desaparecimento de coleções inteiras, retirada de equipamentos e chaves, entre outras, como citamos anteriormente.

No caderno de comunicação, algumas professoras e crianças relatavam as situações, descritas acima, para minha ciência. Na semana do meu retorno, lia as comunicações e, a partir delas, iniciava um processo de levantamento de fatos junto às turmas, às professoras, às coordenações e à direção. Vários impasses à solução dos conflitos se apresentavam e o que ficava claro é que ninguém sabia ou queria relatar os acontecimentos. O silenciamento das vozes (por medo e/ou conveniência?) dos usuários a respeito do ocorrido, na SL, era estabelecido. Diante de tantas dificuldades, a direção determinou que os empréstimos fossem feitos apenas nos dias da consultoria.

Avalio, atualmente, se as normas mobilizaram uma proposta de compromisso e responsabilidade entre os usuários da SL ou representaram mais uma lista burocrática de regulação pedagógica. Antes, considerava que as professoras não tinham uma cultura de grupo, de partilha e de solidariedade, porque as próprias relações escolares não propiciavam isso. Contudo, reflito, se, de fato, não havia uma cultura de grupo, pois ninguém se entregava, ninguém delatava ninguém, as pessoas eram coniventes com o que acontecia na SL, para o bem, para o mal ou para ambos. Talvez, esse afastamento atual seja necessário para me colocar no lugar delas, nesse lugar exotópico, para compreender isso: que cultura é essa ou que cultura diferente era aquela que eu, como consultora (e o próprio projeto de leitura), esperava que gerasse outros usos, outros modos de lidar com a SL?

O sumiço dos livros, apesar de ser depredação do patrimônio de todos, é interessante do ponto de vista da apropriação histórica da literatura, da necessidade de se apoderar, excluindo os demais. Esses episódios na SL nos remetem ao Abade Jorge, personagem de Umberto Eco, que delega a si próprio o poder de decidir o que pode e o que não pode ser lido, condenando os leitores da obra proibida à morte.¹⁸ Ao invés de condenar os leitores da SL à interdição pelo desaparecimento dos livros, talvez o sumiço deles tenha representado uma estratégia silenciosa e, ao avesso das normas de conduta, para os leitores não desistirem de procurá-los por todo o colégio.

Assim, parecia um paradoxo incentivar e apostar na utilização autônoma e responsável do corpo docente na SL, quando a cultura de patrulhamento e austeridade marcavam a política institucional. Contraditoriamente, o próprio lugar:SL denunciava mais um feixe de sentido nos discursos ideológicos do colégio Sabiá e outras brechas pareciam surgir, levando-nos a pontuar a necessidade de novos aportes para análise, como o conceito de exotopia, pois, numa instituição conservadora e tradicional, em que a demissão é uma ameaça, como constituir grupos e leituras autônomas?

¹⁸ ECO, Umberto (apud Azevedo, 2000, p 5).

2.9 O conceito de exotopia

A aproximação ao conceito de exotopia e sua eleição como conceito relevante para o presente trabalho justificam-se, porque consideramos, no processo de estudo e análise, as relações entre o adulto/pesquisador diante da criança potente que lê. Entendemos que esta relação represente um modo de conceber a relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e que ambas as partes têm o que dizer uma para a outra, de seus lugares diferentes. Há, nesse posicionamento, um ganho de consciência para o pesquisador que deverá gerar, na relação de leitura do material, uma outra epistemologia.

Falar da criança, sem a criança assumir, de fato, sua produção enquanto sujeito, é um discurso escorregadio que, muitas vezes, me apanhava, denunciando assim um contraditório lugar comum de enunciação. Na reavaliação que me exijo fazer, percebo um certo vício discursivo concentrado em valorizar, na minha contradição discursiva, o mesmo esvaziamento da voz do outro, criança, como autor das suas interlocuções. Perseguindo um olhar exotópico, desejo lançar luz nessas e em outras contradições, para tratá-las conscientemente como processo de conhecimento.

Quando olhamos as ações da criança para ler, segurar o livro, entrar em contato com a literatura, o que enxergamos? Um ato simples da criança, de acesso ao texto literário ou um outro lugar de compreensão histórica e lógica, para que seja autora de suas leituras?

O suporte teórico trazido pela compreensão bakhtiniana de exotopia nos ensina a olhar essa mesma e velha cena com nova compreensão. Então, o que acontece? O sujeito que lê não está apenas com o livro, mas já se deslocou e deslocou-nos de nossos postos previsíveis de leitura. A criança já abriu um outro universo acessível e, paradoxalmente, inacessível aos nossos olhos. Falará do que vê e não vê impresso. Falaremos, em silêncio, do que está nas margens, nas entrelinhas, para além do *dizível*...

Assim, esses sujeitos (criança/adulto) que se olham e se entreolham utilizando a literatura, sem se fundirem, acrescentam, com o livro no colo, na mão, nos olhos, na cabeça, na boca (algumas crianças literalmente mordem os livros), excedentes de visão humana, diversos e, também, comuns; os deslocamentos parecem, com isso, denunciar faltas e complementaridades, ausências, distanciamentos intersubjetivos, mas, dialogicamente, eixos de proposições que apontam planos para ler, ver, fazer e ser, em diversidade.

Talvez, na esteira da proposição exotópica de complementaridade que os excedentes apontam, uma hipótese possa ser considerada para a questão *Como crianças de quatro a seis anos leem literatura?: o literário como o não dizível*. A expectativa de respostas verbais dos adultos, ao ouvirem o não dito ou o silêncio da criança, pode inibir *um saber de novo* com outras linguagens e sentidos? Será que para conhecer a criança precisará sempre se perguntar ou o conhecimento intuitivo dispensa perguntas?¹⁹

Um episódio para provocar a reflexão sobre essa hipótese emergiu da leitura de uma criança, ao confrontar suas referências anteriores e estáveis sobre o objeto lápis. Ao apresentar o livro *O rei do espetáculo*, de Elias José, para crianças da Educação Infantil, uma menina de três anos me interpelou com a questão: *o que é um lápis?*

A professora da turma presente à sessão na SL, surpresa com a enunciação infantil, tratou de dizer a ela que lápis era o que usavam para pintar, em sala de aula. Em silêncio, deixei-a dirigir seu enunciado à criança e, abrindo mais o livro, aproximei-o dos olhos dela para que pudesse ver variadas representações de lápis, que estavam desenhados na capa, folha de rosto e preenchiam todo o livro. Recordo-me de que a menina lia as imagens do lápis com atenção, talvez suspeitando de suas impressões sobre *o que era um lápis*.

Presumo que, embora possuísse uma vivência real com o objeto lápis em sala de aula, segundo informação da professora, a pequena leitora estava diante de uma nova

¹⁹ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler é deixar o coração no varal*. Projeto Gráfico de Daniella Penna. Texto apresentado no Seminário Políticas Públicas de Incentivo à Leitura. Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Abril, 2009, p. 11.

nuance para o signo linguístico: o lápis do livro, rei do espetáculo. Aquele novo lugar de leitura parecia gerar instabilidade em seu processo de compreensão com os sentidos polissêmicos do objeto lápis. O jogo dos sentidos estava mais uma vez acontecendo. O mesmo lápis utilizado em sala era agora um outro e assumia outras formas.

Apoiando-nos em Bakhtin (1995), podemos dizer:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1995, p. 95)

Como compreender o lápis do livro como o mesmo, o igual ao utilizado em sala? Essa pequena situação sugere pistas para entender o processo de compreensão da criança diante de novas referências sógnicas, provocadas pelos referenciais literários. No trânsito para a criança pensar a nova representação posta pela linguagem visual tanto quanto pela verbal, ganha destaque seu esforço para compreender o significado do objeto lápis, agora no plano simbólico do estranhamento, proporcionado pelo processo de leitura literária.

Não intenciono com esse pequeno relato estabelecer uma proposição teórica a respeito do *saber de novo da criança*. Contudo, pontuar a relevância da participação ativa da criança, na produção de sentidos, no processo onde sua enunciação é aceita pelo adulto como pertinente e adequada ao contexto de sua enunciação; sua busca de significado para o visto, o compreendido, o lido, o ouvido, foi aceita como intenção na SL e, não apenas, numa fração da sessão de leitura.

Muitas enunciações e interlocuções precisam ser empreendidas pela criança para fundamentar sua prática linguística e garantir o trânsito pelas significações sociais, além de instrumentalizá-la para discernir sentidos literais e polissêmicos, sugeridos pela palavra literária. A título de esclarecimento, é necessário dizer que o livro *O rei do espetáculo* era repleto de uma variedade de lápis, porque...

O espetáculo vai começar!

Garotos e garotas, papais e mães, professores queridos, o espetáculo vai começar! Um livro é um circo e deve ser sempre um espetáculo, um show, uma tremenda brincadeira.

O nosso espetáculo vai homenagear e falar muita coisa boa que faz o nosso rei, o rei do espetáculo: o lápis.²⁰

Assim, diante da questão posta pela leitora de três anos – *o que é um lápis?* – refletimos, em interlocução com Paulino (2005, p. 60) sobre a importância das contribuições da Estética da Recepção (Wolfgang Iser 1983, apud Paulino, 2005) para pensar a literatura em seus usos pelos leitores, ligando a literatura às condições de produção, afirmando que o texto literário, além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona também convenções, normas e valores sociais.

Paulino resgata as palavras de Iser, quando enfatiza o modelo de interação entre texto e leitor, que permite a este participar da arte daquele e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade, prevista enquanto proposta pelos vazios do próprio texto. Por essa perspectiva, Paulino entende que os automatismos de percepção textual do leitor passariam para um segundo plano, embora, por outro lado, os protocolos culturais estabeleçam limites e regras para as suas ações, como estabelecem para as textualizações.

Prosseguindo sua análise, a autora entende que fica instituído, assim, um jogo entre tais protocolos e o caráter difuso, alógico, do imaginário, configurado e mobilizado pela ficção. Cria-se, ao mesmo tempo, uma ponte e um abismo entre um real social representado ficcionalmente – representação esta que, entre outras dimensões sociais, impõe uma necessidade de interpretação coerente pelo leitor – e a dimensão imaginária envolvida na leitura.

²⁰ JOSÉ, Elias. *O rei do espetáculo*. São Paulo: Paulinas, 2005. Ilustrações de Mariana Massarani.

Mais adiante, chamará atenção para a perspectiva contemporânea que leva em consideração os diferentes discursos, como sistemas complexos e de diferentes domínios discursivos, entre eles o literário, que se definiram historicamente tanto em nível de produção quanto de recepção, pela motivação e objetivos predominantes, pelos valores sociais envolvidos, pela interação verbal estabelecida.

Dito isso, entende, em todos os domínios discursivos, sem exceção, a exigência e o desenvolvimento de complexas habilidades e competências sociais de seus leitores. Interessada no trânsito entre o social e o pessoal, entre o cognitivo e o afetivo, entre o literário e o não-literário, sem as dicotomias perigosas do século passado, avança na análise de um documento específico da UNESCO, sobre o caráter transdisciplinar da questão de competências e habilidades como campo conceitual não pacífico.

Por questões de foco, não traremos a análise detalhada do documento selecionado por Paulino, mas localizamos a produtividade da síntese sobre a mudança de paradigma para a leitura literária. Pelo exposto no artigo e para o que nos interessa focalizar, entende-se que a UNESCO considera o processamento da leitura literária como desempenho que envolve habilidades, simultaneamente, intelectuais e estéticas, num nível de interação social constitutivo da própria linguagem, na perspectiva buscada em Bakhtin. Para a leitura literária, essa mudança de paradigma interessa muito, pois institui outro modo de encarar as diferenças individuais no processamento linguístico-formal do texto.

Em vez de perguntas feitas pelo professor, com suas respostas padronizadas, a assunção do modelo compreensivo-dinâmico exige que a leitura literária seja processada com mais autonomia, tendo os estudantes o direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais. Trata-se de uma outra didática da leitura literária, que pode reequilibrar o individual e o coletivo e que se está mostrando necessária, através dos próprios resultados das pesquisas sobre competências e habilidades (Paulino, *ibidem*, p. 62, 63). Estamos entendendo o desenvolvimento de

habilidades e competências não no sentido tecnicista de ações mecânicas, relacionando partes de modo unidirecional, mas no sentido complexo, múltiplo, das inesgotáveis possibilidades criadoras do ser humano.

Retomando a situação do lápis, refletimos: poderiam as relações entre texto-imagem, na confluência com a interlocução da criança, da professora e de muitos outros, proporcionar ao leitor infantil diversas portas de entrada para acessar a não-linearidade da produção de sentidos (Cruz, 1997, p. 51), a fim de que a conquista linguística da criança seja uma realidade para muitos significados e usos linguísticos, propostos por Bakhtin e analisados por Paulino?

2.10 As condições de produção dos textos orais

A SL foi inaugurada no primeiro semestre letivo de 2003. Na inauguração, vários convidados: uma consultora e doutora em Literatura, uma representante de editora e, para coroar a ocasião, a palestra de um escritor que envolveu as crianças ao contar suas experiências de leitura e escrita, quando menino. Toda a escola foi convidada para o evento, mas apenas as turmas da educação infantil e ensino fundamental se reuniram no teatro do colégio. Posteriormente, em votação coletiva com as turmas, elegemos um nome sugestivo para os encontros com as leituras e as linguagens, na nova sala, que acabou recebendo vários *apelidos*: oficina de leitura, canto das histórias etc.

Para fazer o projeto SL *funcionar* nos turnos da manhã e da tarde, as coordenadoras e professoras montaram os horários semanais, com sessões de 30 e 50 minutos, atendendo inicialmente quinze turmas. Dentre elas, nove eram de educação infantil (incluindo duas ex-Classes de Alfabetização, à época, hoje 1º ano de escolaridade), com treze professoras;

seis turmas do ensino fundamental, até o sexto ano, com seis professoras. Nos primeiros anos de inauguração, mais de 300 pessoas frequentavam semanalmente o projeto literário.

O encaminhamento teórico-metodológico da pesquisa persegue a ótica dos que dela participaram no contexto institucional descrito acima. Assim, os textos das crianças de quatro a seis anos, que compõem o material desta investigação foram selecionados a partir de um conjunto de registros orais das crianças, de cadernos de comunicação escrita das professoras e de funcionários, além de mídias diversificadas, ao longo do período de 2003 a 2008, período em que estive trabalhando, como consultora pedagógica contratada no colégio.

Para esta análise, trabalhamos com dezesseis cenas de leitura, com, aproximadamente, trinta crianças de três a seis anos na educação infantil e, posteriormente, selecionamos três cenas, com dez crianças de quatro a seis anos, porque nos foi possível acompanhar mais de perto as crianças e suas turmas para compreender o registro das cenas com os pressupostos teóricos levantados e, não apenas, com o deslumbramento da empiria inicial; além disso, as três cenas nos ajudam a responder a pergunta de partida ao olharmos as crianças em complexas interações discursivas, que interessam aos objetivos definidos.

Especificamente, buscamos compreender o que as experiências com os textos literários produzem em crianças de quatro a seis anos, apontando modos como elas aprendem a significar. E ainda: quais experiências essas crianças vivem ao *lerem* livros de literatura? Que sentidos constroem? Como constroem? Complementando, interessa-nos tratar a infância como uma construção histórica, e as crianças, enquanto sujeitos que se constroem culturalmente, considero-as também capazes de produzir linguagens, cultura e conhecimento, mesmo que complexamente.

Eu apenas queria que você soubesse

Gonzaguinha

Eu apenas queria que você soubesse

Que aquela alegria ainda está comigo

E que a minha ternura não ficou na estrada,

Não ficou no tempo presa na poeira.

CAPÍTULO III - AS CENAS DE LEITURA SERVEM PARA MOSTRAR COMO AS CRIANÇAS LEEM?

Optamos por tratar as sessões de leitura como pequenas cenas, equivalentes a episódios de leitura literária, nas quais o lugar da criança lendo fosse destacado. Nossa intenção é tentar mostrar a potência da criança como metodologia para ler, mesmo considerando a não transparência, como a opacidade discursiva nos constrange a fazê-lo.

Assim, de posse do risco, assumimos que as crianças liam muito e de várias formas, à revelia de minha própria postura atrelada à lógica religiosa do colégio, que insistia em enquadrar a criança num lugar-comum, com movimentos repetitivos de leitura, bastante próximos às práticas desenvolvidas na biblioteca escolar.

Nas sessões de leitura, quando a porta da sala se abria para as crianças, o caminho de simplicidade até as cestas e estantes com os livros, em busca de contato direto e intenso com a literatura, parecia simples; focalizá-las nesse lugar de acesso aos livros era um lugar-comum, mas as entrelinhas com as margens, neste ato de adentrar à SL do colégio católico, sempre foram atravessadas por disputas políticas intensas interna e, externamente, à própria sala.

Para demarcar os conflitos desse processo de acesso da criança à literatura, considero que as resistências políticas e pedagógicas, que fizeram da SL do Colégio Sabiá um *não-lugar* para leituras prazerosas, precisam ser sucintamente detalhadas. Nossa intenção é esclarecer como o *topos SL* se transformou, no contexto mais amplo do colégio, no projeto ideológico da instituição, como *lugar de prazer para ler*, embora, na mesma prática pedagógica e contraideológica do Colégio Sabiá, ela assumisse um *não-lugar* para ler e passasse a representar mais um espaço para as crianças irem, na rotina escolar.

Vale destacar o forte tom apreciativo nos discursos da direção ao anunciar a criação da SL no antigo colégio católico. Essa *estratégica ideológica*, para atrair matrículas,

revitalizar a evangelização e os subsídios econômicos da instituição, passou a ser ampla e, insistentemente, difundida pela propaganda escolar²¹.

Considerando as relações sociais descritas, penso no que Bakhtin diz sobre as contrapalavras. Parece-me que o sentido contra-ideológico configurado na disputa dialética sobre o projeto da SL como lugar para leitura prazerosa²², foi distraída e silenciosamente sendo construído pelas crianças das cenas analisadas. Sem me dar conta, elas é que pareciam, de fato, empreender um movimento de revolução social e de método de análise ao resistirem as nossas compressões mecanicistas com roupagens prazerosas.

No início, compreendo que o tom da enunciação das cenas não aceitava a imprevisibilidade e a constituição da criança como sujeito. Como disse, respeitava e admirava a potência da criança, mas vê-la constituindo-se e constituindo-nos com tanta radicalidade e proposições na cena da pesquisa, mudava (e mudou!) meu horizonte discursivo. Entendo que a alteridade dela, enquanto processo para descobrir os sentidos imersos nos outros sentidos não expressos, pode representar mais um feixe metodológico a responder como ela lê literatura. A contrapalavra garantia uma responsabilidade ética e estética com a vivência dela enquanto criança.

Será isso: a criança-sujeito gerando entendimento do seu ser criança na cena da pesquisa? Por que não? Afinal, o que pode uma criança com literatura em mãos? E o que pode uma SL com crianças vivendo a perspectiva exotópica das leituras? E uma professora diante de crianças potencializadas literariamente?

²¹ Esclareço que o emblema da instituição é propagandeado em todos os documentos e portas das salas do colégio e parece endossado, em muitos espaços, por uma imagem de escultura, representando os santos católicos. Na SL, não havia imagem, apesar de dispor de um lugar específico, tipo um “altar” suspenso, acima da parede com quadro de giz.

²² A expressão *leitura prazerosa*, muitas vezes, foi remetida ao projeto SL e veiculada nas propagandas do Colégio Sabiá. Por isso, ela será tratada aqui como um jargão institucional. Talvez possa caracterizar, também, a palavra de autoridade da diretora, internamente persuasiva nos discursos institucionais, porque apenas ela escrevia os textos propagandísticos do colégio e revisava todo o material escrito.

O pressuposto trazido por Góes, a partir dos estudos da teoria de Vygotsky (1984, apud Goés, 2000), possibilitou-nos tratar as cenas de leitura das crianças com uma visão abrangente e não, apenas, como frações de leitura, porque entendemos que, para Vygotsky, a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada; sua crença no papel fundante das relações sociais define um paradigma para o homem imerso na cultura – como produtor-intérprete de sistemas semióticos. Portanto, as leituras que observava do menino instigado com a lua não poderiam deslocar-se de uma visão sociogenética e histórico-cultural do seu ser-criança; ainda que ele estivesse na SL acessando livros novos, eu não poderia garantir que sua relação com eles fosse inaugural, uma vez que eu não tinha a visão abrangente do seu percurso histórico e semiótico de leitor desde o berço. Não poderiam ser a minha visão e interpretação suficientes para analisar sua trajetória de leitor. Além do mais, não seria a escola e, muito menos a validação pedagógica, a responsável por postular *leituras inaugurais*; mesmo com a importante contribuição ao domínio sociocultural na constituição de leitor que ela pode possibilitar... Ou todas as leituras são inaugurais?

Aprofundando a discussão, caberia ainda inquirir: quem poderia garantir que os textos poéticos nunca estiveram no horizonte literário do leitor de cinco anos? Como presumir que a literatura de Paulo Leminski nunca tivesse sido apresentada ao potente leitor de cinco anos?

Interessante considerar como a força da recepção de leituras, produzidas por crianças leitores de quatro e cinco anos podem deixar muitas professoras deslumbradas, mas o olhar da pesquisadora, forjado nesse trânsito discursivo, precisa ir mais além. Deslocar o olhar e o discurso que ele determina para um sentido não inaugural, mas polifônico, dialógico, que não desconsidera ou anula o curso de transformações, que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro (Góes, *ibidem*, p. 13), parece um caminho instigante.

Endossando essa perspectiva, Góes prossegue elucidando os caminhos do método de Vygotsky, ao olhar o desenvolvimento humano na dimensão histórica. Para isso, apresenta a tese de Wertsch (1985 apud Góes, 2000), ao abordar os quatro domínios genéticos: a filogênese, a história sociocultural, a ontogênese e a microgênese. Focaliza com eles o entrecruzamento dos estudos, nos quatro planos, para considerar sempre o nível dos detalhes dos processos que nada tinha a ver com o privilegiamento de *elementos isolados* (pensamento-linguagem, atenção, memória, formação de conceitos etc.), com base nos quais seriam estabelecidas leis associativas para explicar o comportamento humano (ibidem, p.13).

Contraopondo-se às análises fragmentárias e às interpretações que apagam as marcas processuais, ouço da teoria bakhtiniana que todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação humana (Bakhtin, 2003, p. 289). Se aquele menino de cinco anos, pesquisador de sentido para sua pergunta *como a lua foi ao cinema me enredou* (e embaçou!), por um tempo, com seu enunciado supostamente *inaugural*, é porque seu discurso como falante de cinco anos teve um acento apreciativo para mim. Mas o acento apreciativo que me deslumbrou, inicialmente, parece ter encontrado eco em sentidos subjetivos, talvez, para sempre inacessíveis...

Contudo, a valorização do seu enunciado, reconhecido hoje como um elo na cadeia discursiva da própria infância com as crianças que falam, dizem e expressam-se,, pode representar a repetição do próprio objeto do discurso do falante; seja esse objeto qual for, não se torna, pela primeira vez, objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele.

O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele, se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez." (Bakhtin, 2003, p. 300).

E qual o objeto dos modos de se expressar da criança? Não seria o próprio conhecimento? A linguagem como intenção mediadora para ela se conhecer e estar mais sujeito no mundo? A pergunta como estratégia e recurso de mediação com o mundo, o livro, a imagem, o som, o visto, o ouvido, o sentido com todos os sentidos? Afinal, rememorando o convite poético de Bartolomeu Campos de Queirós, já podemos dizer que, com os sentidos, suspeitamos de respostas conclusivas sobre o que pode uma criança com a literatura?

Até aqui, consegui justificar por que o sentido da leitura do menino e a lua no cinema não representou uma leitura inaugural? Espero que sim. Mas há um sentido impresso e irrepetível no enunciado daquele pequeno leitor, que está inscrito no domínio da minha microgênese e, graças à teoria, pude delinear minha subjetividade com seus luminosos tons. O seu nome? Paixão: pelo leitor de cinco anos que leu *A lua no cinema* naquele dia, hora e lugar:SL.

A seguir, apresento e analiso as três cenas selecionadas: A cena de Reinaldo: *É pra ler de cabeça ou de trapaça?*; a cena do minigrupo de oito crianças: *Olha!*; a cena de João: *a lua no cinema?*

3.1 A cena de Reinaldo: *É pra ler de cabeça ou de trapaça?*

Luz, câmera e ação:

Claquete!

Dia: 09/03/07

Autores: Reinaldo, seis anos, da turma do segundo ano do ensino fundamental (antiga 1ª série).

Reinaldo chega à SL, nesse dia do registro da cena, uniformizado, com a turma e a professora. Antes de a turma dispersar-se pelos cantos do lugar:SL, proponho um desafio. Ele consiste em provocar as crianças desse grupo e das outras turmas, a pegar, nas estantes, outros livros, com novas histórias que tenham mais de vinte páginas.

Como grande parte das crianças dessa turma do menino Reinaldo estava desde o Jardim I no colégio, percebi que já haviam explorado a literatura das estantes com os livros *campeões de audiência* do projeto de leitura e, agora, no segundo ano, outras demandas sociais e as exigências de apreensão do signo linguístico neste lugar específico de enunciações, solicitavam a continuidade da prática da língua viva (Bakhtin, 1995, p.95), que a criança, como locutora da língua, empreende desde que começa a falar.

Além disso, buscando a unidade da minha responsabilidade (Bakhtin, 2003, p.XXXIV) na relação com a experiência pedagógica e a promoção da ampliação de repertório literário, mesmo sem obter muita expressão e coerência das professoras e coordenadores, defendia o desafio como forma de atrair o leitor infantil para outras referências literárias e gêneros discursivos.

Para isso, o objetivo do desafio era provocar a criança a acessar outros livros e não mais, apenas, os já explorados. Nesse contexto de observação, propus o desafio para, também, desinstalá-la de focos fixos em livros com dobraduras, adivinhas e imagens, convencionalmente tratados pela indústria editorial, como leitura para crianças não-alfabetizadas.

O desafio de leitura tinha uma direção nessa cena. Ele remetia-se aos leitores reais e potentes da turma do segundo ano. Todos pareciam ouvir a apreciação que fiz, ao tentar persuadi-los a *entrar nas estantes* com contos e histórias infantis, identificadas nas cores vermelha, preta e branca; mas não apenas estas, porque, na sala, eles poderiam procurar livros mais grossos, com mais histórias escritas em muitas páginas.

Finalizando, centralizei a questão do número de páginas como quesito do desafio para, especificamente, dar a eles a noção de um texto mais denso em folhas, mesmo que visualmente. A aceitação do desafio não implicaria premiação ou sanção de nenhum tipo, mas minha suposição me dizia que a turma conheceria novos textos do acervo da sala, faria sua apreciação e travaria interlocuções para ampliação de repertórios de leitura e, se desejasse, poderia também conversar sobre o lido, visto, suspeitado, estranhado, porque muitas são as funções atribuídas ao ato de ler histórias²³...

Diante da minha apresentação, Reinaldo e toda a turma se levanta para escolher os livros. Depois de ouvir minha enunciação, Reinaldo seguiu para a estante, identificada como estante *contos jovens*, a fim de escolher um livro. Retirou de lá um título com mais de 100 páginas. Ele parecia ter compreendido que, naquele dia, na sessão de leitura da turma dele, o jogo da quantidade tinha sido instaurado. E, para jogar, valia a quantidade e o volume das páginas.

De posse dessa compreensão, veio em minha direção e perguntou: “*É pra ler de cabeça ou de trapaça?*” A questão formulada, em enunciação inquietante para mim, levou-

²³ QUEIRÓS, 2009, p. 11

me, de novo, ao lugar comum da contrapalavra, para que nós refletíssemos juntos aquela indagação. Assim, perguntei a ele: “*O que é leitura de cabeça e o que é leitura de trapaça?*” A essa altura, já havia convocado a professora para integrar a cena, pois as professoras sempre estavam na SL, para construir a sessão de leitura comigo, conforme prescrito nas normas da SL.

Na sequência, o menino começou a nos explicar, com o livro em mãos e com gestos, as duas modalidades de leitura, supostamente relacionadas ao que ele significou como leitura-jogo das quantidades. Disse-nos: “*Leitura de cabeça que você faz com o dedo e sem dedo, usando a cabeça. Escuta a cabeça falando. A cabeça fala e a boca fica em silêncio.*”. Eu e a professora, atentas, continuamos: “*E a de trapaça?*” Ele retomou: “*Leitura de trapaça é do desenho do Naruto. A leitura se faz pulando páginas.*” Enquanto ele falava, ficava pensando num jeito de registrar toda aquela explicação. Decidi pegar um pedaço de papel e escrever, fazendo com que ele visse a minha escrita.²⁴ E, continuando com a professora, dissemos a ele que a leitura proposta era a de cabeça.

O que está acontecendo nessa cena?

Soares (2009)²⁵ propõe uma vertente interessante para olharmos juntos a reorientação do enunciado do menino Reinaldo. Em vez de nos centrarmos no objeto – no livro, no texto, na obra, “centremo-nos na atividade que se desenvolve *com* esse objeto e *sobre* esse objeto: centrando na leitura, poderemos, talvez, tornar mais claro o jogo das escolhas”. E ainda: “(...) A diferença fundamental não está propriamente *no texto*, está em *quem lê*, em *para quem* lê e, conseqüentemente, no *modo de ler*. Os três tipos de leitura (funcional, de entretenimento e a literária) são três modos de ler.”

Reconhecendo a enunciação dessa criança como uma contrapalavra em direção à minha enunciação de autoridade, o menino nos dirige a *desler* o desafio proposto pelo viés

²⁴ Ver anotação original no Anexo II.

²⁵ SOARES, Magda. O Jogo das escolhas. In: *Escolhas (literárias) em jogo*. MACHADO, Maria Zélia V. et al. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2009, p. 21, 22.

da modalidade como lê e, não o quanto se lê, como tentei persuadi-lo a fazê-lo. Propondo rever a minha enunciação do desafio, Reinaldo desloca nossos olhares para o lugar da sua compreensão. Uma marca de alteridade para o diálogo que tem sua ocorrência, a partir do momento em que o estranhamento é admitido (Amorim, 2004, p. 271).

A professora e eu, em intenção partilhada, aproximamo-nos desse lugar para tentar estranhá-lo e compreendê-lo de perto. Vamos ouvir o menino em seus contextos múltiplos de significado para aquilo que está acontecendo na SL e, especificamente, nessa pequena arena dialógica onde estamos a três.

É desse lugar de alteridade que cada um (Reinaldo, eu e a professora) pode se sentir à vontade para enunciar. Assim, Reinaldo introduz palavras com sentidos exóticos e desconhecidos para nós. A sua compreensão traz à tona os termos *trapaça* e *Naruto*, no discurso, para desvendar a sua, agora, nossa questão. Ele prossegue formulando algo novo para nós. Eu, particularmente, já me vejo abalada pelos pressupostos e penso: *não entendi nada, mas entendi tudo...* Mesmo dando *linha à pipa do menino*, quem ficou no ar fui eu...

O leitor assume a cena de outro lugar e passa a dar as *cartas-sentidos* para o seu jogo das escolhas. Ele nos diz, nas entrelinhas, que quem lê ou como lê pode dar sentido ao desafio. Nesse momento, nossa interação dialógica e discursiva emerge, com força, para selecionar o que ele, potente leitor, poderá fazer com o livro de mais de 100 páginas. Ironicamente, reconheço que *ele pegou literalmente o peso* do desafio, mas também sugere um processo polifônico para o que eu denominei, simplesmente, leitura de livros mais grossos. *Esse menino está espreitando os meus vazios e distrações enunciativas?*

Quem lê? Reinaldo se apresenta e se faz pergunta-resposta para nós deslocarmos certa fixidez do discurso em direção à criança, que a reconhece como capaz de pensar e responder complexamente às leituras, mas lhe nega a essência e execução dessa prática. Com isso, o menino sugere uma velha-nova pauta escolar de reificação das fragilidades e minoridade das crianças, para instaurar processos de produção de sentidos na escola.

É em ação partilhada à experiência discursiva desse menino de seis anos, apontado pela professora como *aluno problema*, que avançamos.

Reinaldo era um menino vivo, inteligente, gêmeo idêntico ao outro que, como ele, estava matriculado no 2º ano de escolaridade, a antiga 1ª série, no mesmo colégio. Entrava na SL falando e gesticulando. O entorno cultural da família sugeria o perfil da classe média empobrecida, morando na zona sul, mas com grandes dificuldades financeiras para pagar aluguel, escola particular, entre outras despesas. A avó era a responsável por ele no colégio. Ela era uma pessoa comunicativa e, com outras mães, fazia parte do grupo dos responsáveis ativos em festas e comemorações escolares. Com um temperamento dinâmico, ela demonstrava preocupação com os netos, órfãos de pai.

A professora compreende que Reinaldo é um *problema ou tem problemas* com a leitura e com a escrita. Ela me diz que ele parece estar no *mundo da lua* – quem dera fosse a mesma do João, fixado na lua do Leminski...

Mas o *mundo da lua* de Reinaldo refere-se à demora para copiar as tarefas do quadro. Além do mais, sua escrita é fora das normas para a idade-série. A professora, interessada na sua produção escrita, mostrou-me um texto, cuja letra era ininteligível. Ela não conseguia entender o que ele escrevia e, parece, que nem ele próprio. A compreensão entre o visto, o lido e o inscrito, nos campos semânticos de Reinaldo, pareciam estar sendo assumidos agora pela professora e desvelados a mim.

Com a proposição dos termos *trapaça e Naruto*, ele parecia querer nos dizer que estava na SL, também, para compreender as enunciações com seus sentidos. Além de evidenciar a leitura das histórias de Naruto e suas implicações, por serem de origem japonesa, como conhecimento que Reinaldo possui e que a escola não vê não se detêm sobre ele, conteúdos e temas que não fazem parte, muitas vezes, do *script* da escola.

Depois que a professora aceitou colher a contrapalavra do menino como uma busca pessoal para desvendar os sentidos para o ouvido, visto e lido, poderia ficar mais claro,

agora, o enfrentamento do *problema* como questão de estudo, reflexão e intervenção pedagógica. Por que alunos como Reinaldo, quando não leem e não escrevem dentro dos *padrões aceitos* pela cultura escolar, ainda são interpretados como tendo *problema*?

Sem procurar oferecer respostas prontas ao impasse descrito pela professora de Reinaldo, que representa o insucesso e a insatisfação docente diante da produção linguística de crianças com seis anos, proponho discutirmos os processos de aquisição de conhecimentos por parte de crianças pequenas e a não convencionalização da leitura e da escrita de Reinaldo, há dois anos na escola, e já com seis anos completos, no segundo ano. Para isso, utilizaremos as pesquisas de Goulart (2009), interessada no estudo dos processos de alfabetização.

No artigo, Goulart nos informa as condições de produção do texto que analisará. O texto da menina de cinco anos foi produzido como conclusão de um projeto pedagógico, que teve como ponto de partida o filme *Os dinossauros*. A professora solicitou que as crianças registrassem o que haviam aprendido com o projeto realizado. A enunciação da palavra *registro* abre possibilidades de conduzir as crianças para formas de expressão diferentes da escrita.

Pela análise da autora, sabemos que a menina Laura escreve, convencionalmente, de cima para baixo, da esquerda para a direita, e utiliza o espaço do papel em duas colunas. Para distinguir as *estórias* que elabora, utiliza numerais, ordenando as partes do texto. E o Reinaldo? O menino da *trapaça* e do *Naruto*, talvez, ainda não tenha aprendido a expressar-se alfabeticamente, como Laura, ao escrever suas histórias, mas elabora seu pensar sobre elas com grande coerência e sentidos. Tanto que sua leitura da enunciação do desafio o coloca em um movimento em direção ao outro, com quem quer partilhar significados para a leitura, a quem também propõe o jogo dos sentidos para a leitura.

Ele sabe, também, de algum modo, que as possibilidades de ler/dizer se dão no contexto de relações de força, de poder e, mergulhado no exterior, no que aprendeu, traz do

interior de seu mundo, falando, sua compreensão ativa responsiva do que se destacou com a experiência de participar da enunciação do desafio.

Na perspectiva da contrapalavra que se trava o desafio, por meio de palavras alheias (do Naruto, por exemplo) e com palavras alheias, depreendem-se as posições do desenho animado, além de seu lugar de menino, que procura significar a leitura a partir de suas reflexões e de seus conhecimentos possíveis naquele momento.

E o desenho animado, o que diz?

Utilizamo-nos da experiência de uma professora atuante em turma de ensino fundamental, para explorar a enunciação de Reinaldo sobre o desenho animado. Souza (2009) resolve perguntar aos alunos leitores de mangás, se eles acham difícil a leitura das histórias. Uma aluna respondeu-lhe:

- “Mais fácil do que os textos que você passa. Eu já me acostumei a ler assim.”

Interessada em conhecer o personagem Naruto e as histórias dos mangás japoneses, a professora decide ouvir a voz infantil e deixá-la construir sentidos com as histórias em quadrinhos trazidas pelos alunos nas mochilas, mas sem lugar nas interações discursivas valorizadas pela professora em sala de aula. Assim, parte para ler os textos nipônicos. Com essa nova experiência de leitura, ela aprende e nos ensina sobre o Naruto.

Naruto é uma série de mangá (história em quadrinhos) criada por Masashi Kishimono e serializada na revista semanal japonesa Shonen Jump, desde 1999. Recebeu uma adaptação para desenho animado em 2002. No Brasil, a série começou a ser exibida em janeiro de 2007, no canal pago Cartoon Network. Na TV aberta, a série passou a ser exibida pelo SBT, em julho de 2007, e os mangás começaram a ser publicados pela editora Panini Comics. Os mangás e as cartas são vendidos mensalmente em bancas de jornais.

Para ler um mangá, você deve praticar, pois são escritos no sentido oriental, ou seja, lê-se da direita para a esquerda e de cima para baixo. A ordem de leitura de um mangá

japonês é a inversa da ocidental. Em todos os mangás, há instrução de leitura. O miolo da publicação é impresso em preto-e-branco, mas, esporadicamente, aparecem algumas páginas coloridas, geralmente no início dos capítulos, em papel reciclado, o que o torna barato e acessível. (Soares, *ibidem*, p. 8)

A personagem Uzumaki Naruto do mangá, eleita por Reinaldo, representa um menino de olhos azuis e cabelos espetados, como se tivesse levado um choque; esse garoto dialoga com o menino Reinaldo. As características físicas dele nada têm a ver com as de Reinaldo, mas...

Dotado de uma personalidade extremamente forte, a vontade de Naruto é fazer com que todas as pessoas o reconheçam como um ninja. Naruto tem o dom de mudar radicalmente a opinião das pessoas e fazê-las acreditar nele e em si mesmas. Seu sonho é tornar-se o Hokage, o ninja mais forte de Konoha, nunca desistindo, sempre persistindo. Ele odeia que falem mal dos sonhos, sempre ensinando que um sonho deve ser perseguido. É determinado, lutando até o final por aquilo que quer.²⁶

A partir do recorte de informações obtidas no site do Uzumaki Naruto citado, e do relato da experiência de Souza (op. cit. p. 29), destacamos algumas questões para problematizar outras possibilidades intertextuais da contrapalavra de Reinaldo: por que Reinaldo está se referindo a esse desenho e como se apropria dele para, na SL, mudar radicalmente a direção do desafio? Por que o Naruto e esse episódio específico de leitura o interessam?

Segundo o site, de início, Naruto é um dos ninjas mais fracos. Não sabe lutar direito, só atrapalha. Por não saber muitos ninjutsus e genjutsus, Naruto ficou no taijutsu. Não treinou nessa arte, ele apenas sabe socar, chutar, sem nenhum treinamento próprio, quase como numa briga de rua. Sua força e especialidade na luta está no improviso, surpreendendo oponentes e companheiros.

²⁶ Disponível em: <http://www.naruto.com.br>. Acesso em: 3 fev.2010. Grifo nosso.

Inferimos da expressão de início, uma possível referência à primeira infância de Naruto e seus passos iniciais em direção ao sonho de se tornar um reconhecido ninja. Intrigadas com essas nuances coletadas no Mangá Naruto²⁷, supomos algumas especulações para esse percurso de Reinaldo visando perscrutar outros sentidos ocultos.

Como criança, Reinaldo parece dialogar interna e externamente com todas as potências e impotências desse herói-menino, que está, como ele, aprendendo a ser... É da/na ficção com a voz/signo do Naruto que esse menino real, de seis anos, do Colégio Sabiá, nos incomoda e dirige-nos a investigar as vozes que nele falam. Serão vozes da consciência de criança, que sabe não saber e atrapalha-se? Serão vozes que se impõem em comportamento apático e controlado, quando a criança que grita nele deseja pular, inventar e criar muitas aventuras com os olhos e com a boca escancarados, como vemos nas representações dos Mangás? Quem é o Naruto para o Reinaldo e quem é o Reinaldo para ele mesmo? O Naruto é outro, reflexo divinizado do que Reinaldo anseia ser como alguém potente, que luta, surpreende, improvisa e precisa treinar uma arte, ou é ele mesmo, fundido, sem exotopia?

Poderíamos perguntar: quem é quem? Ou o quanto de Naruto tem no Reinaldo e o quanto de Reinaldo vive no Naruto? A ousadia metafórica, que supomos emergir dessa trama de sentidos, patrocinada pela exotopia de Reinaldo, nos permitirá ainda puxar um delicado traço de luz desse tecido-trama, a respeito do lugar fundamental da leitura e das enunciações infantis para dinamizar os sonhos infantis? Não sabemos...

²⁷ Mangá é o termo usado para denominar as histórias em quadrinhos no Japão. Atualmente, caracteriza toda a produção japonesa em histórias em quadrinhos. Suas características são: os olhos grandes e expressivos que demonstram emoções, roteiros dinâmicos e de rápida leitura (cinematográficos), preza mais o movimento e a ação. Disponível em: <http://www.animesdistro.com/manga.htm>. Acesso em: 3 fev.2010.

Mas Reinaldo sabe. Ele me disse, no desdobramento da conversa informal que tivemos nas sessões seguintes, que o Naruto podia muito e que tinha diferentes poderes e, também, lia pulando páginas... Como o Naruto, Reinaldo também não parava muito quieto e a verdade é que tive que ir atrás dele, como num rabo de foguete, para *não ficar estancando pra sempre minha pipa...*

E cadê que eu consegui recuperar a história do Naruto com a leitura? Refiro-me ao Naruto desenho, ficção, por favor, não se confunda. No site, coloquei algumas sentenças para recuperar as histórias da personagem especificamente com a leitura. Imaginei que, se o Reinaldo disse, é porque viu algum episódio onde o aprendiz de ninja deveria ter aparecido lendo. Assim, lá fui eu, mais uma vez enredada, pesquisar naquela caixa denominada *busca*, mas não obtive resposta. Cavando aqui e ali, virtualmente, *achei* seções onde o Naruto pode ser visto de várias formas – *Reinaldo já tinha me dado a deixa...*

As seções são organizadas no corpo do site: se você quiser ler sobre a força, as histórias ou ver a galeria de fotos, dentre outros aspectos da personagem Naruto, pode *clique, avançar, copiar, recortar e montar*. Realizei todas essas ações e, como a consulta estava ganhando proporções, fiz um arquivo narutiniano, só para me sintonizar, mais uma vez, com a teoria bakhtiniana e compreender a *língua viva* dessas crianças do século XXI, para além dos *signos de papel...* (*Ai, que tanta coisa... esse negócio internet, Twitter, Mangás e crianças? valha-me, Jesus, Filho de Davi! recolque-me na cena da literatura e não me deixe cair em tentação nesse site... Ah, Reinaldo... você está dando linha à minha pipa... cadê a minha pergunta-bússola?*)²⁸

Achei.

²⁸ Preciso dizer: meus irmãos agora invadiram a cena de Reinaldo. Sabe por quê? Eles não deixavam nem eu nem a minha irmã soltar a pipa deles, com aquela linha caramelizada e cheirosa de cerol, que eles mesmos faziam, triturando o vidro, misturando cola a luz do sol; eu desejava, com muitos sentidos, brincar só um pouquinho com aquela imagem mágica da pipa fazendo cócegas no céu, mas os manos não estavam a *fim* de deixar meninas e pipa juntas, ainda mais com cerol! Graças ao Reinaldo, ainda posso brincar de pipa...

Em percurso oposto ao de Laura, Reinaldo não cria as circunstâncias da organização do texto escrito, *segundo acento avaliativo da professora*, mas na SL, elabora seu pensar para saber *como ler*. A sua contrapalavra afina-se com as hipóteses de Goulart (ibidem, p. 4) quando esta afirma que, no processo de aprender a escrever, as crianças se utilizam dos conhecimentos de variadas naturezas que já possuem, para produzir seu discurso.

Tais conhecimentos estão relacionados a suas constituições como sujeitos sociais, por meio da construção de sistemas de referências, que vão sendo organizados como linguagem e incluem diferentes formas de representação do mundo, ou seja, amplamente semiotizados. Assim, o *problema* do menino Reinaldo pode mesmo estar no sentido da *trapaça* sugerida por ele. As possibilidades e referências discursivas e, especificamente, de ousadia para ser e dizer sua palavra falada e escrita, podem estar sendo subtraídas do processo maior de construção dos sentidos, para além da SL. De certa forma, quem sabe, um engano possa estar mediando sua apropriação enunciativa, para expressar-se alfabeticamente, como esperam as professoras? A farsa dos discursos sobre aprender a ler, compor, desler, reler, dizer e (des) construir sentidos para o visto, o lido, o experienciado e o suspeitado, não estaria sendo denunciada pela questão do menino?

Depreendemos, dessa cena do menino Reinaldo, a importante questão de como os processos de leitura são concebidos e valorizados pelos adultos na escola. Mesmo sem estar lendo os livros com 20, 30 ou mais páginas, como era de se esperar, Reinaldo vai além da minha/nossa expectativa escolar de *leitura de papel*, centrada no objeto livro. Utiliza a espontaneidade e a ousadia que tem, para alterar lugares e feixes de sentidos na SL. Além disso, ao assumir seu enunciado, direciona-o para o novo percurso polifônico de contrapalavras e proposições, para ampliar polissemicamente o jogo dos sentidos literários e vivenciais em que todos saem jogando.

3.2 Cena do minigrupo de crianças: *Olha!*

Luz, câmera e ação:

Claquete!

Dia: 17/11/08

Autores: oito crianças de quatro e cinco anos no minigrupo de leitura.

O contexto de produção da cena é uma turma muito dinâmica e, à medida que os meses passam, a familiaridade com o lugar e o acervo cresce. Estamos em novembro e a turma, desde fevereiro, já realizou muitas propostas inusitadas com os livros. A maioria está no colégio desde os três anos e a SL é um lugar aonde elas vão, sem maiores dificuldades.

As oito crianças que assumiram a cena de leitura em questão fazem parte da mesma turma de alunos no último ciclo da educação infantil. Têm quatro ou cinco anos. Como se espera que, no ano seguinte, elas estejam no 1º ano do ensino fundamental, a professora, preocupada e interessada em estimular o progresso linguístico de todos, programa várias atividades para eles contarem histórias, na SL e na sala de aula, além de propor dramatizações de textos, construção de objetos inusitados, como rolos de poesias, entre outros, que expressam a criatividade da professora. Essa característica parece motivar a turma a, também, criar e expressar propostas na SL.

Nesta tarde da sessão, todas as crianças chegam juntas com a professora e com a estagiária à SL e vão escolhendo seus lugares e os livros. Diferentemente de outros dias, escolho o canto das estantes baixas para me sentar e, com o meu caderno de campo em mãos e uma caneta, começo a escrever o que as crianças farão com os livros. O que

acontecerá hoje, naquela área da SL, apelidada como área de livros *campeões de audiência*?

Para olhar essa cena, busco aproximação em outros trabalhos de Goulart (200, p. 100), onde a pesquisadora analisa as interações discursivas na perspectiva da argumentação, com base em Bakhtin. O contexto de produção deste artigo que servirá de base para a análise da cena em questão é uma aula de história, numa turma de 5ª série; o pressuposto norteador da autora é: enunciar é argumentar. Ela afirma que argumentar é inerente ao princípio dialógico dos enunciados, considerando que todo enunciado é dirigido a alguém, na cadeia enunciativa infinita. Enunciar é agir sobre os outros, o que significa que vai além de compreender e responder enunciados. (op. cit. p. 93)

Nessa perspectiva, procuraremos descrever a cena como um fluxo de ações das crianças sobre a literatura e das crianças entre si e sobre si mesmas. O minigrupo vai se formando e (re) formatando pelo próprio ir e vir das crianças ao redor da área escolhida. A literatura parece uma bola a rolar junto ao corpo delas. Em alguns momentos, compartilham na interação umas com as outras, resolvem impasses; em outros, disputam os livros de dobradura, principalmente, que rolam nas mãos das meninas e meninos, às vezes bem juntos, às vezes separados. A partir desse movimento, percebemos um conjunto estável de atividades se estabelecendo como interesse que as próprias crianças não simplesmente imitam, mas produzem e compartilham na interação com seus pares (Corsaro, 2005, p.1).

Como os acontecimentos das enunciações nesse minigrupo foram intensas e difíceis de registrar apenas com caneta e papel, apresento-os em duas composições para esclarecer, nas sequências enunciativas, pormenores elucidativos das interações discursivas empreendidas pelas e entre as crianças. Primeiramente, apresento o relato da observação como transcrito do caderno de campo. Posteriormente, sinalizo as falas diretas das crianças como enunciações numeradas (E1, E2...). Assim, lemos:

Maria: *“Olha, ele está comendo o livro”* **Rosana:** *“Era uma vez...”*

Paulo: *“Lauren, Lauren, qual é o nome desse? O livro é “Ah, Cambaxirra, se eu pudesse”, de Ana Maria Machado.*

Marília: *“Era uma vez um sapinho”.* **Rosana** faz-se de sapo e sai pulando. Ela inventa com o livro “O Sapo Bocarrão”, de Keith Faulkner, Cia. das Letrinhas, no colo, a sua história.

Uma **Criança D** (não sei o nome) pergunta: *“Rosana, depois eu posso ser o sapo?”*

Marília: *“Apareceu o jacaré...”* Na sequência, a criança D diz: *“Agora eu sou o sapo... vai, conta.”*

Maria: alterna lugar com Marília e agora passa a contar, com o livro no colo, a história, lendo as imagens do livro.

Paulo: (uruguaio, tem forte sotaque) aproxima-se novamente: *“Olha aqui o ovo...”* Trocou o livro. Agora lê “Uma historinha sem 1 sentido”, de Ziraldo, ed. melhoramentos. (Na 4ª capa desse livro, o autor desenhou um ovo.)

A professora observa as falas e diz: *“... a turma é joia em matéria de afeto.”* **Mateus**, uma criança de seis anos, que está visitando o colégio e a sala hoje, lê fluentemente, bem próximo a outras crianças. Há outro minigrupo de leitura com ele.

Uma outra criança: (não sei o nome) assume a leitura do livro “O Sapo Bocarrão”, abrindo-o em uma nova página e lê: *“Depois apareceu um piricano. Depois, apareceu um sapo e um rato, depois um jacaré. Enfim, o sapo foi pra casa: uébi, uébi..(sons).”* Mudam de livro e negociam... Decidem que uma conta e as outras são os personagens. Pergunto o que farão.

Rosana diz: *“Eu vou ler. Elas são as personagens.”* Estão com o livro “Pelegrino e Petrônio, de Ziraldo. Leem o nome PE-LE- GRI-NO. Pergunto: *“Qual o nome desse livro?”* Olhando a capa, soletram PE-LE-GRI-NO e saem. **Rosana:** *“Gente, nem comecei a ler ainda... e depois das mãos eu apareço... “Eu sou o calcanhar, eu sou a barriga...”*

Marília retorna para perto e diz: *“Vou contar esse pra você. Uma menina que trabalhava muito (ela está com o livro João e Maria, da FTD) e tinha um irmão chamado João. A mãe de noite vira do mal.”* Sou interrompida pelo **Rubem**, pedindo para eu ler o “Porco Narigudo: um livro de dobraduras”. Texto de Keith Faulkner. Ilustrações de Jonathan Lambert. Cia. das Letrinhas, 1997. Ele pede: *“Conta pra*

mim. Retorno a ele: “Como assim?” Ele explica: “Quem conta um conto ganha ponto. “Minha mãe diz assim.” Converso com ele: “Sua mãe conta história para você?” Ele confirma afirmativamente: *hum, hum...* (sons)

E detalhadamente...

E1. **Maria:** *Olha, ele está comendo o livro!*

E2. **Rosana:** *Era uma vez...*

E3. **Paulo:** *Lauren, Lauren, qual é o nome desse?* (O livro é “Ah, Cambaxirra se eu pudesse, de Ana Maria Machado).

E4. **Marília:** “*Era uma vez um sapinho.* Rosana faz-se de sapo e sai pulando. Ela inventa, com o livro “O Sapo Bocarrão”, de Keith Faulkner, Cia. das Letrinhas, no colo, a sua história.

E5. **Uma Criança D** (não sei o nome) pergunta: “*Rosana, depois eu posso ser o sapo?*”

E6. **Marília:** “*Apareceu o jacaré...*”

E7. (Na sequência a criança D diz): “*Agora eu sou o sapo... vai, conta.*”

E8. (Paulo, menino uruguaio, tem forte sotaque; aproxima-se novamente): “*Olha aqui o ovo...*” (Trocou o livro. Agora lê “*Uma historinha sem 1 sentido*”, de Ziraldo. Na 4ª capa desse livro, o autor desenhou um ovo.)

E9. **A professora** observa as falas e diz: “*... a turma é joia em matéria de afeto.*” **Mateus**, uma criança de seis anos, que está visitando o colégio e a sala hoje, lê fluentemente, bem próximo a outras crianças. Há outro grupo de leitura com ele.

E10: **Uma outra Criança** (não sei o nome) assume a leitura do livro “*O Sapo Bocarrão*”, abrindo-o em uma nova página e lê): “*Depois apareceu um piricano. Depois, apareceu um sapo e um rato, depois um jacaré. Enfim, o sapo foi pra casa: uébi, uébi...* (sons).” Mudam de livro e negociam... Decidem que uma conta e as outras são os personagens. Pergunto o que farão.

E11. **Rosana** diz: *“Eu vou ler. Elas são as personagens.”* Estão com o livro *“Pelegrino e Petrônio*, de Ziraldo. Leem o nome *PE-LE- GRI-NO*.

E12. **Pergunto**: *“Qual o nome desse livro?”* Olhando a capa, soletram *PE-LE-GRI-NO* e saem.

E13. **Rosana**: *“Gente, nem comecei a ler ainda... e depois das mãos eu apareço... Eu sou o calcanhar, eu sou a barriga...”*

E14. **Marília** retorna para perto e diz: *“Vou contar esse pra você. Uma menina que trabalhava muito (ela está com o livro João e Maria, da FTD) e tinha um irmão chamado João. A mãe de noite vira do mal.”*

Sou interrompida pelo **Rubem**, pedindo para eu ler o *“Porco Narigudo: um livro de dobraduras”*. Texto de Keith Faulkner. Ilustrações de Jonathan Lambert. Cia. das Letrinhas, 1997.

E15. **Ele pede**: *“Conta pra mim.”*

E16. **Retorno a ele**: *“Como assim?”*

E17. **Ele explica**: *“Quem conta um conto ganha ponto. Minha mãe diz assim.”*

E18. **Converso com ele**: *“Sua mãe conta história para você?”*

E19. **Ele** confirma afirmativamente: *hum, hum...* (sons)

De forma geral, na primeira apresentação da cena, observamos o processo de interação discursiva do minigrupo de crianças, que têm lugar na SL. Ele é repleto de alternâncias de falas, sons e gestos. Os diálogos são intensos, quase sem intervalos. A presença dos verbos olhar, comer, poder, pular, ser, contar, ler, aparecer etc., falam intensas ações das crianças, além de movimentar escolhas e direções para o fluxo contínuo

de palavras, contrapalavras, argumentações, ao mesmo tempo, imbricadas aos movimentos corporais. As crianças falam e fazem o texto viver nelas e entre elas. Leem, imitam e ressignificam a literatura de várias maneiras, com recursos e estratégias individuais e coletivas.

A mediação da literatura, nesse contexto específico, parece levá-las a utilizar sistemas de referência para ler com os olhos, com as mãos e de corpo inteiro, a encarnação do lido, visto e suspeitado. Assim, os nossos sistemas de referências serão pressupostos para a compreensão do lido, visto e ouvido.

Na segunda apresentação, as falas individuais das crianças, também, são referenciadas pelos nomes próprios. Trataremos as falas como enunciações, concebidas como argumentações intencionais, porque dirigidas a alguém no fluxo discursivo da cena (E1, E2... até E19). Com isso, identificamos o lugar e o valor de cada sujeito (criança e adulto) na disputa da cena de leitura para compor e constituir o trânsito das enunciações e das leituras em busca de sentidos; sem perder de vista a perspectiva do princípio dialógico da linguagem em Bakhtin, para tratar a cena em interlocução, também, com as pesquisas de Goulart.

Um primeiro aspecto a destacar na parte aula de História apresentado no artigo de Goulart, é a primazia da voz da professora, ao argumentar sobre a atividade a ser desenvolvida, ao mesmo tempo em que propõe a organização dos alunos em círculo. De forma inversa, na cena do minigrupo em questão, é a criança Maria quem está iniciando a enunciação: “*Olha, ele está comendo o livro!*”

Ela fala a partir de uma impressão visual ao constatar/denunciar o que o outro está fazendo com o livro. Está surpresa com a ação *proibida*, empreendida no objeto livro. O que o outro lê? Resgatando a proposta de Soares (2009, op. cit.)²⁹ como fio de análise utilizada na cena de Reinaldo (seção 3.1), continuamos centrando nosso olhar no que se desenvolve

²⁹ SOARES, Magda. O Jogo das escolhas. In: *Escolhas (literárias) em jogo*. MACHADO, Maria Zélia V. et al. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2009, p. 21, 22.

com esse objeto e sobre esse objeto livro; interessa-nos o processo de aproximação da criança com a literatura e a leitura exotópica.

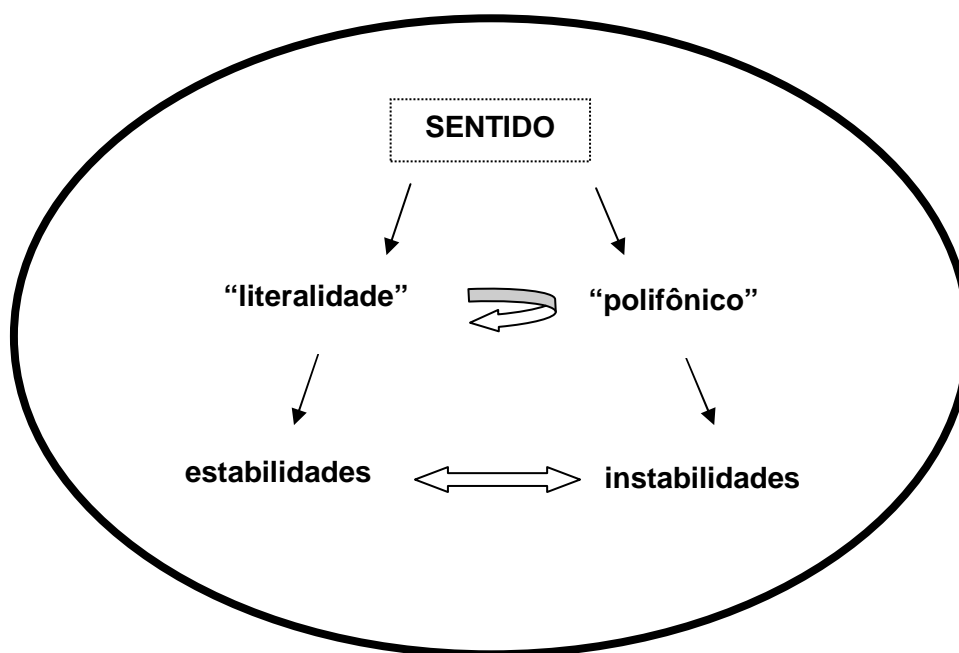
O outro que Maria observa e estranha, lê o livro *O Sapo Bocarrão*. Com uma boca enorme, em forma de dobradura, o sapo aparece em várias cenas. Esse sapo quase salta das páginas do livro e vem lambe a gente. No final, pula dentro de uma enorme lagoa – *splash!* Conjecturo: ao se aproximar do personagem Bocarrão, o leitor não se achou no desejo de também imitá-lo? Se o sapo com a boca come insetos, faz e acontece, por que ele também, na SL, não pode morder o livro? O que está em jogo para esse leitor que *prova* o livro?

Esse outro a quem Maria dirige sua enunciação é uma criança que explora o livro de uma forma literal. A cena sugere uma intertextualidade com o Abade Jorge, do livro *O nome da Rosa*, de Umberto Eco, já citado anteriormente. O pequeno leitor prova o papel do livro, levando-o à boca para, de alguma forma, incorporá-lo mais intensamente a si; contudo, ele é acompanhado de perto pelos olhos e pela suspeita da pequena Maria. Inversamente à prática de leitura na biblioteca do Colégio Sabiá, e na biblioteca do conto de Eco, esse livro circulará por muitas mãos, olhos e bocas; ele não é um livro maldito, mas um livro sob suspeita porque convida o leitor a experiências impensadas com as leituras.³⁰

Diante do exposto, considero importante constatar, nessa cena, o movimento dos sentidos derivados das leituras dos textos literários empreendidas pelas crianças. Como descrito anteriormente no projeto de dissertação, o núcleo da investigação na leitura como experiência e produção de sentidos, revela um esquema que tem se mostrado produtivo para discutir a complexa relação das crianças com os livros e a busca de compreensão dos sentidos.

Assim, propomos:

³⁰ECO, Umberto (1986 apud Azevedo, 2000, p.4) destaca: “O velho calou-se. Mantinha as mãos abertas sobre o livro, quase acariciando suas páginas, como se estivesse esticando as folhas para ler melhor, ou quisesse protegê-lo de uma presa voraz. (...) e começou com as mãos descarnadas e diáfanas a rasgar lentamente, em pedaços e tiras, as páginas moles do manuscrito, colocando-as aos bocados na boca, e mastigando lentamente como se estivesse consumindo a hóstia e quisesse torná-la carne na própria carne.”



O esquema acima sugere a visualização dos processos de compreensão, as misturas, como nos informa Vygotsky (1996, p.172)³¹, quando analisa o estudo de Piaget sobre o mecanismo sincrético do pensamento infantil. Como informado, as crianças na SL, no primeiro semestre, pareciam focalizar o eixo da sua compreensão na audição das histórias. Possivelmente, a significação da leitura ouvida sugeria poucas instabilidades, porque a criança adaptava-se ao signo linguístico pela literalidade do dizer de outro.

A partir do segundo semestre, quando assumiam o novo lugar exotópico de conhecimento, as crianças faziam, agora como leitores do código escrito, novas reelaborações, de onde emergiam novas significações.

Uma hipótese para esse período sincrético do pensamento infantil, talvez seja a aquisição de novos sistemas de símbolos (Colomer, 2001, p. 8), porque a necessidade de compreensão induz o leitor infantil a novas discussões, internas e externas, com os antigos

³¹ VYGOTSKY, L.S, (1996) p. 151 a 235. "Piaget que estudou extensamente esse mecanismo do pensamento da criança, chamou-o de *sincretismo*. Esse termo denota um fenômeno interessante, do qual se pode encontrar sinais no adulto, mas que prosperam na mente (psique – J.K.) da criança. A essência desse fenômeno é a seguinte: conceitos que só têm um aspecto externo (em comum – J.K.) são agrupados com extrema facilidade e um conceito desconhecido é substituído por outro mais familiar. Essas substituições do desconhecido pelo compreensível, essas misturas de significados encontram-se bastante frequentemente na fala da criança."

referenciais e, assim, o caráter polifônico da interação discursiva se amplia, produzindo instabilidades. Entre o que se ouvia, via e, agora, acessa-se pela leitura autônoma, há novos processos mentais e processamentos simbólicos.

O volume da voz/exclamação de Maria também nos direciona rapidamente a constatar o que postulamos: literatura como efeito de estranhamento. A estratégia que ela usa para ler visualmente a ação do outro nos conduz a argumentar: *o livro pode ser comido?* A fala de Maria interdita a continuidade da exploração gustativa do outro leitor. Este para de mordê-lo e, assim, não irá devorá-lo com a boca, mas de outras formas desejamos que ele o *prove organicamente...* Curiosamente, esta lembrança, trazida pela análise, fornece sentido para as bordas roídas de alguns livros encontramos na SL.

A enunciação de abertura desta cena, no minigrupo, feita por Maria - *Olha!* – aponta-nos novas questões: o que significa para crianças de quatro e cinco anos explorarem um livro?

Encontramos em OSTROWER (1988) uma colocação importante para ampliar o sentido da vivência da criança:

Para as crianças, criar significa explorar, vivenciar, investigar e descobrir e está presente em todo o seu fazer solto. Como professor, posso me perguntar: - Em que medida as atividades que proponho levam em conta essa característica da criança? A forma como a criança organiza o seu processo expressivo muda conforme ela vai crescendo, estabelecendo relações cognitivas diferentes com a vida, com o mundo e com a cultura. – Como percebo essa mudança da forma de expressão nos meus alunos? Fundamento minhas propostas na possibilidade que eles têm, num determinado momento, de compreensão de si próprios e da realidade? (OSTROWER, 1988, p. 7)

As crianças, nessa cena, exploraram os livros com mãos, bocas, olhos e corpo inteiro, diferentemente do movimento observado no primeiro semestre letivo, quando as de quatro e cinco anos interessavam-se mais em ouvir histórias e empreendiam certa estabilidade diante do ouvido.

Consideramos, posteriormente, a exploração intensa como uma estratégia da criança ao entrar em contato com os livros. Experienciá-lo sinestésicamente revela uma estratégia infantil para ler literatura e uma marca do processo de como a criança lê literatura. À medida que vão crescendo em estranhamento e percepção, sua consciência do lido, visto e ouvido se transformará, e novas exigências aparecerão. Isso foi observado com essa turma onde o minigrupo se insere, mas não apenas isso.

Uma especulação, a partir da enunciação de Maria, diz respeito à chegada dos livros novos na SL. Nesses dias, tratávamos os livros como *comidinhas* e utilizávamos a estratégia comerciais de leitura para anunciar às turmas a chegada deles, com frases, músicas e sinalizações de fitas coloridas. Nossa intenção buscava provocar metaforicamente os leitores e atraí-los em direção às cestas de livros, outro lugar para se encontrar literatura, na SL³². Recordo-me de que algumas crianças não entendiam o sentido polifônico da minha enunciação, mas logo recebiam o suporte compreensivo de outras que traduziam meu dizer: “*são os livros novos..*” Assim, *comer livros* era algo plausível na SL, porque sempre as *comidinhas* chegavam... E, para degustá-las, seria preciso mesmo abrir a boca, lendo.

Podemos considerar essa enunciação de Maria, também, como um símbolo da trajetória da experiência do leitor infantil, que inicia suas leituras antes de estar matriculado na instituição de ensino e ocupar o lugar social como sujeito escolarizado. A partir da experiência dela, consideramos, em interlocução com Britto (2005), o conceito de leituras (no plural), como processo:

(...) Mais comumente, entende-se leitura como o processo de enunciar, em voz alta ou por si mesmo, o texto impresso, ato individual que se faz correndo os olhos pelas linhas, transformando sinais visuais e luminosos em sinais sonoros mentais. Essa é, sem dúvida, uma dimensão importante da leitura na sociedade contemporânea, mas não é sua característica fundamental. Ler implica, acima de tudo, interagir intelectualmente com um discurso escrito, produzido, em uma sintaxe própria, com léxico e ritmo

³² A seleção do acervo e a compra de novos títulos para a SL, realizada pela direção seguindo as orientações do informativo mensal *Notícias*, da Fundação Nacional do Livro Infantil (FNLIJ), bem como as informações do site e outras publicações da organização. Além disso, a diretora recebia, como outros colégios, exemplares de divulgação de livros lançados por diversas editoras.

específico. Assim, quando alguém estuda um texto escrito, enunciando em voz alta, ele está lendo o texto, mesmo que para isso utilize outro sentido (a audição). Quando uma criança de três e quatro anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, do adulto, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo com os ouvidos. E ninguém duvidaria disso, se nós contássemos que Sartre, cego, leu muito com a voz emprestada de Simone de Beauvoir; que Borges, cego, leu muito com a voz emprestada da sua secretária; que as pessoas podem ler com os olhos, podem ler com as mãos e também podem ler com os ouvidos. (BRITTO, 2005, p. 17)

Claro que para isso as crianças precisam estar inseridas no mundo da escrita. Essa inserção implica a decisão política por uma nova relação de saber e poder na educação infantil. Apesar da questão política não ser o foco de interesse do estudo, entendemos que a decisão político-pedagógica a favor do acesso à literatura é um ponto-chave para garantir ao sujeito a aprendizagem do código escrito. A contribuição de Colinvaux (2007, p. 30) endossa essa perspectiva, quando diz que “a aprendizagem, na verdade, é fenômeno onipresente: ocorre desde que nascemos e, ao longo de toda a vida, tanto nos espaços da escola como fora dela.” Entendemos, com isso, que a proximidade da criança com o texto literário, na escola ou não, representa um direito inalienável para sua auto-percepção de sujeito-leitor no processo de significação e compreensão do mundo material e simbólico, para a construção do conhecimento da leitura.

Na sequência, Rosana, com as mãos nos livros e os livros em mãos, nos diz “*Era uma vez...*” A sentença anuncia a abertura típica de histórias ficcionais. O livro não era de conto de fadas, como se poderia inferir, mas uma história onde as imagens em dobradura ganhavam formas tridimensionais. Com elas, podemos ver e ler *O Porco Narigudo*, encontrando vários animais em seu passeio até dar de cara na árvore e perder o narigão, que fica achatado e, convencionalmente, reconhecido como um nariz de porco convencional.

Para esta leitora inserida no minigrupo, continua a acontecer o jogo das representações. A enunciação típica dos contos de fadas, dirigida ao livro do porco

presunçoso, transforma, mais uma vez, o sentido entre o visto e o lido. Ela lê as imagens pela referência da sentença dos contos maravilhosos. E quem disse que esse porco não é maravilhoso: ele tem um problema, enfrenta e supera desafios, vive tensões em sua trajetória até estabelecer sua identidade suína... Qual estatuto impedirá Rosana de ver e ler o porco como maravilhoso? Aliás, por falar em porcos, outro feixe intertextual parece provocar minhas memórias literárias. Ele vai encontrar o livro *A revolução dos bichos*, onde os porcos lideram e dominam todos os animais da fazenda.³³

Como disse, em sala de aula, os leitores dessa turma aprendiam com a professora, cheia de criatividade, referências dramáticas, poéticas, manuais e artísticas ao empreender leituras. As crianças pareciam, diariamente, inseridas num contexto provocador de muitas discursividades e carregavam toda essa vivência para a experiência de leitura na SL. Assim, nesse movimento da sala de aula para a SL e vice-versa, as crianças construíam vários sentidos *para o ato de ler*.

Kramer (2000, p. 28) sugere o que poder ser o ato de ler: fruição, divertimento, prática que informa, comunica, avisa. Não propondo definição exclusiva, a autora também sinaliza, com cuidado, que nem sempre a leitura precisa ser vivida como experiência, nem que se não for experiência, não é leitura. “Apenas me parece que, para se constituir como formadoras, a leitura e a escrita precisam se concretizar como experiência... que permita levar algo da leitura para além do seu tempo, como um processo de ‘reflexão sentida’ ”. Experiência que, de certa forma, engendre em nós um sentido de permanência para além do tempo fragmentado e abreviado da contemporaneidade.

Prosseguindo, Kramer aprofunda a reflexão sobre experiência ao tomar de empréstimo a denúncia de Benjamin, quando ele distingue vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento da sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a outro, compartilhada,

³³ ORWELL, George. *A Revolução dos bichos*. 2001, p.93.

tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva, constitui a experiência. (Kramer, 1999, p 106).

Diante da contribuição teórica colhida acima, parece-nos importante valorizar a vivência de leitura da criança, em sala de aula, como uma aproximação contínua em direção à experiência permanente com a literatura na SL. Uma ação não excluía nem negava a outra. Como um par imbricado, apesar das tensões e disputas estabelecidas, era a leitura que se entranhava na vida das crianças e nas nossas vidas também. Mais uma vez, todos pareciam convocados e convidados aos jogos das leituras e dos sentidos, conquistando lugares e possibilidades de leituras.

Nessa arena discursiva, quem conquista seu lugar de enunciação agora, no contexto do minigrupo em análise, é Paulo; um menino uruguaio, que estava, em 2008, há poucos meses no país, porque os pais dele vieram trabalhar no Brasil, trazendo, também, o irmão menor, matriculado no colégio Sabiá, na turma de três anos.

Ao chegar a SL, conduzido pela professora, ele veio me conhecer. A professora o apresentou como o novo aluno, do Uruguai. Logo o recebi, saudando-o em espanhol. Depois, com outras crianças, envolvidas com ele e com a língua diferente, fomos conversar num canto do tapete. A professora dizia que estava aprendendo a falar algumas palavras, em espanhol, com ele.

Outras crianças, também, mostravam seus conhecimentos sobre algumas palavras em espanhol. Paulo observava e vencida a timidez e as convocações, com cordialidade e atenção. Tentei me aproximar dele sem reservas, contando com a mediação da professora. Para isso, perguntei se ele poderia nos contar uma história. Ele aceitou a proposta e fomos conversando. Ele falava rápido demais e eu pedia, *"por favor, hable de espacio"*. Presa ao olhar dele, vislumbrava um potencial contador de histórias para as nossas sessões de leitura. Subitamente, ele deu um salto e continuou sua contação andando pela sala. Parecia

agora alçar um voo imaginário... A professora e eu nos entreolhamos e, em silêncio, concordávamos que a adaptação de Paulo à SL tinha começado bem.

Nesse dia da cena, 17/11/08, sua primeira escolha recaiu sobre o texto de Ana Maria Machado, *Ah, Cambaxirra, se eu pudesse*. Como ele me incluiu em sua leitura, endereçando-me uma questão, repetindo o gesto de Reinaldo e outros leitores, procurei ouvi-lo. Ele disse: "*Lauren, Lauren, qual é o nome desse?* Considerei que ele via e lia o livro pela ilustração, mas não apenas isto. Demonstrou que queria saber do nome/título do livro, selecionado na estante de histórias infantis. Nessa busca de compreensão, suponho que a sua pergunta representou um recurso para a mediação com o adulto que lhe traria novas informações sobre o visto e, agora, lido nas palavras.

Mais uma vez, insinuava-se a hipótese de busca de outros sentidos, para além dos literais, nesse lugar comum do querer saber. Se, na capa do livro da cambaxirra, Paulo lia e via a ilustração do lenhador, da árvore e da cambaxirra, no plano das marcas impressas pelas palavras, o sentido parecia obscuro e, daí, a necessidade de mediação com o adulto. Alguém, para ler, sugere uma estratégia histórica para os usos e funções sociais da linguagem. Quando o menino Paulo recoloca a questão (com certa pressa: "*Lauren, Lauren...*") do nome para ler o que está escrito, parece apontar o desafio do processo evolutivo contínuo dos indivíduos ao penetrarem na corrente da comunicação verbal e, de uma forma constitutiva, mergulhar nessa corrente para ter consciência da língua e poder operar por ela (Bakhtin 1995, p. 108).

Ao me dirigir sua questão, orienta seu enunciado para alguém que sabe o que ele, criança, ainda não sabe. Esse movimento espontâneo de Paulo em direção à cena no minigrupo sinaliza a conquista de um lugar na SL, como estrangeiro, ao dizer a sua palavra, em enunciação espanhola e, por vezes, pouco compreensível, mas sem interdição.

No minigrupo, ele estava como que rodeando as crianças, sem fixar-se num ponto. Parecia querer mesmo *orbitar* entre nós, procurando, explorando possibilidades,

perguntando e, de certa forma, inserindo-se no contexto intertextual com a personagem Cambaxirra, que está ameaçada de perder a árvore de galho mais alto da floresta onde tem um ninho. Paulo não parece ameaçado diretamente por ninguém, mas seu percurso geográfico, no território brasileiro nos informa que suas referências subjetivas e emocionais estão em processo de instabilidades diante de todas as diversidades encontradas.

Será isso mesmo? Nesse processo em busca dos sentidos, ele recorre a um adulto que tem uma posição de autoridade para ler. Alguém, que o precedeu cronologicamente, aprendeu a linguagem dos sentidos embutidos nas palavras e poderá lhe transmitir uma experiência pensada, como patrimônio cultural, revalidando a convivência entre gerações.

A linguagem, nessa cena, como recurso de convívio e aproximação geracional, ao gosto benjaminiano, pode *encontrar ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas...*³⁴. Seriam essas pessoas as crianças, como Paulo, Maria e tantas outras? Crianças indagadoras, buscando o não (re) conhecido; poderíamos dizer isso ao Benjamin?

Na tentativa dialógica de fornecer contrapalavras à reflexão Benjaminiana, proponho essas reflexões. Para ele, filósofo da melancolia, parecia existir uma vertiginosa e irreversível queda nas ações da experiência, porque a literatura de guerra inundou o mercado editorial, criando certa “trincheira” de silenciamento nas gerações do pós-guerra e,

³⁴ Para analisar a enunciação de Paulo no minigrupo aproximo-me do conceito de experiência em Benjamin (1994, p.114). No artigo “Experiência e pobreza”, ele coloca em cena a força da palavra e da narração para dizer o que entende por experiência. O seu dizer já parece traduzir ao leitor a sua experiência. Lemos: “Em nossos livros de leitura, havia a parábola de um velho que, no momento da morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (...) Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora anunciada aos jovens. De forma concisa, com a autenticidade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?”

com isso, a pobreza das experiências comunicáveis. A experiência, desvinculada da transmissão de um patrimônio cultural, parece agora sem valor e sem sentido. A questão da experiência, postulada por Benjamin, é o que se transmite de uma geração para outra, como prossegue falando ao longo do seu difundido artigo *Experiência e pobreza* (1994, p. 114).

Contudo, a favor da singularidade da experiência o autor também reflete sobre a possibilidade de resistência. E, nessa direção, a contrapelo do silenciamento da experiência, é que a relevância das cenas infantis se inscreve.

Aproximando-nos dessas cenas, postulamos a atividade de ler se entranhando na vida como uma experiência, como um trabalho, como algo que nos toca profundamente. Daí a importância da escola abrir espaço para a leitura como produção de sentidos; e as crianças serem potencializadas como a geração presente para ler e garantir sentido no/com o mundo, construir marcas singulares em interação com o tempo e os lugares, a partir da palavra, trabalhando a própria linguagem da criança como palavra/signo – “... *qual é o nome desse; é pra ler de cabeça ou de trapaça? Como a lua foi ao cinema*” ou...

Era uma vez... Marília repete a mesma sentença de Rosana para fazer-se de sapo. O livro preso ao corpo dela é *O Sapo Bocarrão*, como dito anteriormente. Os livros de dobradura, rotulados no conjunto *campeão de audiência da SL*, continuam gerando outras impressões e sentidos nos modos de ler das crianças.

Diferentemente, na aula de História citada como um horizonte de análise, a professora persegue o consenso como resultado de sua enunciação na turma, mas as crianças, nesta cena, imprimem novos sentidos para a leitura do sapo. Rosana *vira* um sapo diante de todos. É a primeira a interpretar corporalmente o sapo lido, dando-lhe vida na cena do minigrupo. Uma estratégia de jogo dramático é utilizada para dizer mais desse bicho tão atraente e brincalhão. Agora, não apenas o sapo do livro está em cena, mas a Rosana, como um sapo, também.

Consideramos a expressão de Rosana, nesse momento, como sendo de grande prazer. Prazer que ela tem pela possibilidade de brincar, interagir com a representação do outro, o sapo. Seria esse o sentido da enunciação proposta pela diretora ao veicular sistematicamente a SL como lugar de leituras prazerosas? Será que o jargão difundido para a SL relacionava-se apenas com o sentido de prazer-deleite? Ou com o prazer de conhecer, informar-se, inserir-se no mundo letrado, de forma mais autônoma e crítica, como nos diz a famosa citação de Barthes (1984 apud Azevedo, 2000, p.64): ao ler reescrevemos a obra, ou seja, apropriamo-nos, alimentando e reorganizando nosso manancial de conhecimentos – linguísticos e de mundo – que, por sua vez, alimentam nossos escritos, reorganizando-os. E, como ações simbioticamente relacionadas, têm no prazer-necessidade fonte básica para seu desenvolvimento.³⁵

A interrogação permanece *no ar* e inquieta-nos: quais os sentidos da enunciação sistemática e ideológica *leituras prazerosas*? Britto e Barzotto (1998) nos ajudam a refletir sobre essa inquietação. Para eles, o adágio "ler é prazer" confere à leitura um processo de investimento libidinoso, de envolvimento erótico, que permitiria ao leitor transformar a leitura numa fonte inesgotável de prazer. A aproximação da leitura ao prazer encontra sustentação em certa tradição da crítica literária (Barthes, por exemplo), que teoriza sobre a relação leitor – texto. A leitura prazerosa vincula-se à possibilidade de o leitor criar um envolvimento emocional com a narrativa literária ou com o texto poético, seja pela fruição estética, seja pela imersão no universo ficcional. Tal imagem de leitura, normalmente, supõe ambiente de leitura, favorecedor do desligamento do mundo real e forte investimento subjetivo.

Este lema, bastante banalizado, tornou-se caro a certos discursos de promoção da leitura que visam a seduzir o não leitor pela promessa de vasta satisfação individual e imediata. Prevalece a ideia de que não se lê ou de que pouco se lê, porque a leitura predominante é desprazerosa, porque obrigatória e pouco emotiva. Deve-se, então, fazer

³⁵ AZEVEDO, Claudia Cristina Andrade. Cenas de prática: um primeiro movimento de olhar. In: Leituras da Mídia, leituras da escola: o "toque mágico" apaga ou transforma? Dissertação de mestrado, UFF, 2000, p. 61-87.

com que o sujeito, para tornar-se leitor, encontre, na leitura, paixão, sedução, prazer, fantasia.

Não há dúvida de que possa haver uma leitura prazerosa. Tampouco se duvida de que o texto literário provoque estados anímicos diversos, entre os quais o prazer se inclui. Disto não resulta, no entanto, que esta forma de ler seja melhor ou mais recomendada que outras ou que o sujeito que a realize torne-se por isso um leitor mais capaz ou adepto de outros tipos de texto. Objetivamente, a leitura hedonista só serve para promover a si mesma, e em condições muito específicas. Querer vincular a satisfação intelectual pela realização de um trabalho a certo tipo de prazer não passa de uma forma de falsear a realidade.³⁶

A leitura de Rosana é uma leitura de prazer, mas que não permanecerá apenas nessa modalidade. A ideologia da diretora em manter o jargão das *leituras prazerosas*, na SL, como leitura predominante, parece aos poucos abalada, porque as próprias crianças denunciam outros lugares e possibilidades de leitura, contraideológicos. Da mesma forma que a diretora, a professora da aula de história, analisada por Goulart (op.cit., p. 104), está preocupada em controlar o trânsito das enunciações dos alunos que fogem ao roteiro da aula.

Um novo lugar aparece na fala da Criança D, para acompanhar o sentido da leitura dramática iniciada por Rosana – *depois eu posso ser o sapo?* Ela dirige sua enunciação a Rosana. Esta parece indicar um caminho de novas possibilidades, sem consensos, *para ler* o sapo. O jogo quem é o bicho parece rememorado nesse instante. A imitação e a ressignificação do sapo ganha mais um leitor. “Sem intervalo, Marília introduz: *Apareceu o*

³⁶ BRITTO, Luiz Percival Leme e BARZOTTO, Valdir Heitor. *Promoção x mitificação da leitura*. Boletim ALB, n. 3, agosto 1998.

jacaré...” O sapo da história impressa, representado por traços e cores, vai sendo visto, lido e interpretado pelas crianças, que folheiam as coloridas páginas e, ao mesmo tempo, trazem dentro de si referências já utilizadas em sala de aula, para *organicamente* ler o texto. Prova disso é que a Criança D retoma sua enunciação em direção à Rosana, marcando a necessidade do sentido: *Agora eu sou o sapo... vai, conta.*

Ela parece conferir a Rosana um lugar de autoridade: primeiro para permitir sua performance e depois para continuar a contar a história, onde ela agora assume o lugar do sapo, personagem principal.

Muito produtiva a estratégia de parceria utilizada pela criança para reconhecer, na outra criança, um par de relação, de troca. Em alteridade exotópica, as duas meninas, com o jacaré e os bichos que virão, desenham novos diálogos num trânsito espontâneo de leituras e sentidos.

Paulo, o menino uruguaio, não quer ser sapo nem jacaré, quer ler outro livro e volta em minha direção, insistindo nas imagens que lê nas capas. Ele traz o livro do Ziraldo, *Uma historinha sem 1 sentido*, para costurar os vários sentidos que estão em jogo nesta cena do minigrupo. Ele também anuncia o que está sendo constituído naquele lugar: SL: os sentidos. Ao continuar o fluxo dialógico, apresenta o ovo para me dizer que sabe o que está lendo. As perguntas desapareceram e sua afirmação *Olha aqui o ovo* expressa a transformação discursiva que ele empreende nesse trânsito intertextual.

A transformação, também, pode ser ouvida ao valorizarmos o que Mateus está lendo para outro pequeno círculo de crianças. Mateus, um menino de seis anos, não está matriculado na turma, mas isso não parece fazer diferença alguma, porque ele lê fluentemente para os de quatro e cinco anos. Ele chama para si a autoridade do lugar de leitor-guia e tem uma plateia silenciosa. Rememorando essa cena impressa em minha mente, posso ouvir a voz de Mateus com aquele sotaque de gringo... Ele veio visitar o

colégio e passar um dia na turma, para iniciar um processo de adaptação para o próximo ano.

Como Paulo, ele está há poucos meses, no Brasil e já domina a leitura em português; e consegue falar truncadamente um misto de *portunhol e brasiliês...* Diante do olhar das crianças menores, ele parece um orador oficial; não sei se produzindo consenso. As crianças, em silêncio, absorvem a história, mas o que será que essas de vozes caladas estarão dizendo?

Recebo um puxão para retornar à cena específica do minigrupo e viro outra página do caderno de campo. Uma outra Criança, na intensidade dialógica, toma o livro *O Sapo Bocarrão* para si e continua a história, que parecia sem fim: *Depois apareceu um piricano. Depois apareceu um jacaré, enfim, o sapo foi pra casa: uebi, uebi* (sons).

Retiro o que disse. Essa história tem fim, sim. A leitora em cena (uma outra Criança) dá continuidade e fechamento à narrativa, com repetições que sinalizam o final da história, impressa em papel, ao mesmo tempo do encerramento de interesse das crianças; em sua maioria, meninas. A escolha pelo advérbio *depois duas vezes* falado, junta-se ao verbo *apareceu* e ao numeral *um* para anunciar que o *piricano* (tucano), sapo, rato e jacaré enfileiram-se na narrativa. Finalmente, a lagoa com a onomatopeia *sphash!* é interpretada como a casa do sapo e os sons são incluídos para fortalecer sua despedida e o encerramento da narrativa. Os sons aparecem como um recurso a mais para reforçar o realismo da leitura empreendida pela pequena leitora. Isso marca sua singularidade enunciativa no contexto dos diferentes modos de ler e, talvez, seja um indício de referência musical que ela utiliza para ler, pois nas aulas de música e nas próprias atividades escolares, as músicas são bastante utilizadas.

As garotas trocam de livro. Observo os diálogos sobre como farão a nova leitura. Mais uma vez, elas irão, coletivamente, negociar com seus pares: umas irão contar e as outras serão os personagens. O jogo do *quem é quem* ou *quem faz o quê* aparece

novamente na cena. Será que repetirão a proposta anterior? Resolvo interferir e pergunto o que farão com o livro. Rosana diz: *Eu vou ler*. Ela tem consciência de que seu ato é de leitura. Em nenhum momento, ouço a palavra *brincar*. A enunciação de Rosana nos diz que ela sabe claramente, para que está no lugar SL: para ler. Assim, com o livro *Pelegrino e Petrônio*, de Ziraldo, em mãos, duas crianças leem o nome soletrando as sílabas da palavra PE-LE-GRI-NO e não me dizem mais nada.

Continuando, Rosana pontua que nem começou a ler ainda e utiliza o *Gente* como recurso estilístico em direção às meninas. Marca sua entrada na narrativa *depois* das mãos. Parece ter incorporado a palavra *depois* (alheia) da parceira, ao seu discurso. Talvez queira afirmar, com o livro aberto e compartilhado, a expressão *Eu sou* como um recurso linguístico, para dizer que outras partes do corpo lhe interessam e não apenas os pés do personagem do livro, no qual um pé denomina-se *Pelegrino* e o outro, *Petrônio*. Ela extrapola o sentido restrito da representação simbólica do texto literário para além do visto.

O movimento de afastamento e proximidade da criança em minha direção se repete, agora com a pequena Marília, que dirige sua intenção enunciativa: *Vou contar esse para você...* Talvez ela esteja assumindo o lugar do Paulo. E, por falar nele, onde estará? Observo-o junto aos meninos, mas à espreita dos movimentos das meninas. Concentro-me em Marília. Ela retirou o livro *João e Maria* da estante com histórias de contos de fadas / contos maravilhosos. Embora com o texto em mãos, ela não utiliza a expressão já lançada no minigrupo *Era uma vez...* Inicia sua leitura, elegendo-me para ser sua ouvinte particular. Quer contar da menininha que trabalhava muito e tinha um irmão chamado João e uma mãe que, à noite, se transforma em uma pessoa do mal.

Essa narrativa revela uma forma linguística reelaborada. A menina poderia apenas repetir a sentença conhecida do *Era uma vez*, mas subverte a forma e o sentido para apresentar a menininha com mais valor e, a mãe, como sendo do mal. Seria a velha-bruxa,

que queria comer as crianças, a representação do mal na história ou a velha bruxa para Marília, é a própria mãe?

Suas referências orais, desse conto específico, parecem tê-la ajudado a narrar, de outra forma e de outro lugar, o que lhe parecia familiar. Seria isso? Ou ela quis realmente marcar uma nova enunciação ao decidir contar de novo, do seu lugar de menininha, uma nova-velha história só para mim?

No fluxo, de repente, sou interrompida por Rubem. Suspendo por instantes a escuta da história de Marília e dirijo-me a ele, que propõe: *Conta pra mim?* O menino tímido entra em cena, utilizando-se também da pergunta como recurso de leitura. Ele não quer ler mais sozinho. Solicita a mediação de outras vozes. Como não há homogeneidade nas modalidades de leitura nem nos lugares de enunciação, Rubem parece à vontade para elaborar sua enunciação em direção a mim, depois de ficar um tempo sozinho. Como intenciono valorizá-lo e ampliar sua enunciação, remeto-lhe a contrapalavra para ouvi-lo atentamente: *Como assim?*

Ao retornar a ele, quero perseguir a questão de partida dessa investigação – *como crianças de quatro a seis anos leem literatura?* – e para isso, ouvi-lo me deixará mais próxima aos sentidos que ele quer construir com a leitura do livro. O livro que Rubem escolhe é *O Porco Narigudo*, já utilizado nessa análise. Observo que só agora o menino pode ter acesso a ele, porque, como disse, era um livro disputadíssimo. Mas por que Rubem não se contentou com as leituras empreendidas pelas outras crianças? Esse livro foi muito explorado e ele estava o tempo todo ouvindo-o em silêncio. Sua voz, antes calada, agora é amplificada com novo volume, porque ele se posiciona para ler de outro lugar.

Mesmo o menino tímido e calado tem o direito de ler do jeito que quer e no tempo que desejar. O jogo das escolhas também o inclui, porque ele tem o que dizer. Ao explicar, ele fala algo muito importante: *Quem conta um conto ganha ponto, minha mãe diz assim.* Até esse momento, nenhuma criança tinha enunciado a expressão *ganha ponto*. Pela sua

contrapalavra no diálogo, descobro que ele joga o jogo da leitura, de uma forma particular, com a mãe, em casa. E ele já sabe que a leitura traz ganho e contá-la é seguir a direção da mãe. Ele é um leitor silencioso, mas que tem o que dizer e contar sobre o significado e valorização da leitura. Será que ouviu da mãe que quem não sabe ler sofre muito para estudar, como o super-herói da *Historinha sem 1 sentido*, que morreu *tost queimado*, porque não sabia ler? Como Marília, faz questão de evocar o nome da mãe como alguém importante na relação de partilha da leitura. E, pela mão da experiência discursiva dessas crianças, também, assumo minha mãe como interlocutora de histórias matemáticas e cantadas para mim.

Rubem parece querer ganhar mais pontos comigo ou fazer-me ganhar um ponto pelo conto a ser lido? Nós dois estamos construindo uma relação e nos constituindo enquanto sujeitos sociais, pela força da oralidade dele, menino de quatro anos. Interesse-me em ouvi-lo mais e, para isso, pergunto: *Sua mãe conta história para você?* Ele confirma afirmativamente com sons: *hum, hum*. Corsino (2009, p. 8) nos ajuda a participar desse jogo com o Rubem, ao observar que, na pequena infância, a arte de narrar permanece viva. As crianças não só gostam de ouvir histórias, como também, de contar. Seria porque o tempo das crianças pequenas é de muito mais intensidade do que sucessão cronológica?

O tempo de Rubem para ler com outros sentidos parece conduzi-lo a suspeitar das palavras faladas. Em seus gestos, leio a delicadeza e a fragilidade de uma criança que não dramatiza e não se movimenta como as outras. Mas é desse lugar de silêncio do garoto que vejo pontuada a diversidade da infância e da potência infantil. Assim como o porco singular com seu narigão, Rubem garante uma premissa importante ao se relacionar criança e literatura: a impossibilidade de homogeneizar sujeitos e discursos na educação infantil.

Finalizando, pontuamos, no conjunto dessa cena do minigrupo o fluxo dialógico preenchendo os lugares enunciativos onde cada criança vai se constituindo e, ao mesmo tempo, construindo processualmente a cena discursiva. As palavras que as crianças

empregam e os seus diferentes modos de ler a literatura multiplicam as possibilidades de compreensão do visto, ouvido, lido, compreendido, sentido e experienciado com muitos sentidos.

Na análise elaborada por Goulart (op. cit. p. 105), na perspectiva do processo escolar de ensino-aprendizagem, foi observado que a linguagem social da História é trabalhada no espaço de muitas e variadas tensões. O exercício de argumentação, observado na parte da aula analisada, dá-se de modos heterogêneos, sendo canalizado na direção do discurso de autoridade: os argumentos dos alunos são reconhecidos, potencializados, quando coincidem com os argumentos do livro e os da professora.

Ao contrário, na análise da cena do minigrupo, o processo de compreensão e significação, diante da literatura, leva em consideração o contexto de produção dos enunciados representado pela SL, porque este favorece novas textualidades e novas formas de compreender a realidade. As trocas interpessoais são ampliadas nos elos com a cadeia viva do fluxo verbal; no caso, os elos com a realidade das crianças de quatro e cinco anos, com seus valores e conhecimentos, facilitando a compreensão responsiva. Como há lugar para o oferecimento de contrapalavras, há possibilidades de surgimento de novas direções para o conhecimento, sem a busca do consenso, como na análise da aula de História.

3. 3 A lua no cinema?

Luz, câmera e ação:

Claquete!

Data: 2003

Autor: João, menino de cinco anos.

João era um menino comprido, apesar de seus cinco anos. Conheci-o em 2003, nas sessões de leitura da educação infantil (3º período, à época), com a sua turma e a mesma professora criativa da turma das crianças do minigrupo analisado anteriormente. Relembro: 2003 foi o ano de inauguração da SL (SL) do Colégio Sabiá.

No colégio, nenhuma participação foi proposta às crianças sobre a montagem da SL. A instituição não quis saber o que elas entendiam do projeto. Elas foram, mais uma vez, conduzidas àquele lugar e tempo predeterminados pela lógica adultocêntrica. Contudo, o interesse que atravessava o projeto era levá-las a assumir o lugar de forma prazerosa e, para isso, os direcionamentos que as isolariam do acesso e manuseio aos livros foi, desde o início, descartado.

Nesse sentido, entendemos que a SL deve estar sob suspeita teórica. E, para isso, propomos a reflexão sobre a devir-criança juntamente com a discussão sobre o tratamento dado às crianças na instituição. Justifico essa proposta, uma vez que não localizei, no Colégio Sabiá, nenhuma ênfase na cultura da infância, que tem as crianças como ponto de partida, onde elas criam culturas, isto é, modos de se organizar, viver e aprender. Ao contrário, o discurso e as práticas pedagógicas externas e internas ao projeto de leitura focalizavam o controle disciplinar para garantir o cumprimento do jargão *leituras prazerosas*.

Para essa reflexão, reapresento a proposta teórica de Kohan (2007), quando afirma que a “infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência.

É preciso ampliar os horizontes da temporalidade.”³⁷ A presença da criança em espaços sociais é uma realidade. As crianças estão na escola, nas residências, nas ruas, no shopping, mas onde, de fato, elas mesmas constroem seus lugares de experiência no tempo e no lugar do seu ser criança?

Nessa direção, o autor trata dos três nomes gregos dados ao tempo: *chrónos* (tempo ordenado), *kairós* (tempo oportuno) e *aión* (intensidade da vida humana não-numerável). Recupera com os filósofos Heráclito e G. Deleuze a discussão sobre os modos da temporalidade para ampliar a reflexão sobre as diferentes concepções de ambos. Citando Deleuze, diz:

Talvez o conceito de “devir-criança”, inventado Deleuze e Guattari (cf., por exemplo, 1997^a, p. 41), mereça ainda alguns esclarecimentos. Como acabamos de ver, o devir instaura outra temporalidade, que não a da história. Por isso mesmo, o devir não é imitar, assimilar-se, fazer como um modelo, voltar-se ou tornar-se outra coisa num tempo sucessivo. Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 10-15). Um devir é algo “sempre contemporâneo”, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de um mundo. (KOHAN, 2007, p. 95).

Demarcadas e interdidas pela lógica do mundo adultocêntrico, a criança ainda é enquadrada numa lógica sombria, rasa e cronometrada. É, muitas vezes, velada pela identidade de **aluno (sem luz)**, congelada às imagens vagas de um não-ser, no lugar da não-potência, do *déficit*. Na instituição em questão, era treinada anualmente para danças e festas religiosas, veiculadas a conteúdos bem distantes dos interesses infantis, como: brincar, pintar, criar, entre outros, revelando contradições entre o discurso proclamado e o empreendido.

³⁷ KOHAN, Walter, 2007, p. 85-97

Aliás, Sarmiento (2002) destaca as crianças como construtoras de cultura, esclarecendo que *as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.*³⁸ Mas a concepção de infância, no Colégio Sabiá, denunciava as marcas históricas de conservação e controle sobre a criança, observadas na ênfase da disciplina sobre os dóceis corpos infantis. A cultura da criança não merecia destaque na instituição, embora a direção reiterasse, durante seis anos, que o projeto deveria garantir-lhes o *prazer de ler*.

A relação de gritos e desrespeito em direção à criança eram práticas repetidas e o professor austero, considerado com habilidade de controle de turma. Um dos movimentos da cultura de controle sobre o corpo infantil podia ser visto na hora do recreio, quando as crianças ficavam de castigo, no mesmo espaço de intervalo e lanche das professoras. Presenciei a correção e a forma agressiva de muitas professoras, ao punirem alunos, por não realizarem atividades no tempo da aula. Eles eram colocados a copiar tarefas, ao mesmo tempo em que lanchavam. Nesses dias, era impossível conversar no refeitório, pois os comentários indigestos referiam-se a assuntos variados, expondo a criança e, de certa forma, constringendo-a e humilhando-a publicamente.

Inscritas nessa cultura de controle e disciplina, as crianças e as infâncias não pareciam ocupar lugar de destaque no Colégio Sabiá. Embora o discurso religioso de amor e compaixão ao próximo, inspirados na vida dos mártires fundadores da instituição, estivesse estampado em todo o pátio e fosse conteúdo pedagógico em aulas de religião, de catequese, entre outras práticas, não conseguia vê-lo efetivado nas relações com as crianças, tampouco entre os profissionais de um modo geral. Ao contrário, as competitivas relações e divisões de poder, nos setores das coordenações, evidenciavam partidarismos e disputas incessantes e, por vezes, desleais.

³⁸ SARMENTO, Jacinto Manuel, 2002, p. 4.

Mas o que as crianças construíam com isso ou como se constituíam nesse contexto? Como elaboravam e desarmavam as amarradas institucionais e disciplinarizantes, com a cultura infantil, na direção proposta por Sarmiento? Quais as marcas simbólicas que elas construíam para gerar sua contra (ação), a partir da linguagem, em contato direto com os livros numa SL, com acervo específico de literatura infanto-juvenil?

Processando essa reflexão e, cuidadosamente, pontuando alguns sentidos provisórios para ela, percebemos, com o passar do tempo, que não se tratava apenas de uma ordenação superficial e/ou artificial de um lugar físico, marcadamente localizado na SL ou fora dela, onde as crianças buscavam o seu devir-criança e forjavam uma cultura infantil.

A permanente e incessante atividade interna e externa à SL para ser sujeito, com a linguagem verbal e extra-verbal, em mobilizações discursivas, a todo tempo interessada nos lugares simbólicos, e não apenas geográficos, favorecia o processo de resistência ideológico em que a linguagem estabelecia portos de passagens culturais, subjetivos e intersubjetivos, de grande importância para sua constituição e posição de sujeito potente e gerador de significados.

Assim, pontuamos, de partida, que a cena de João é uma referência à disputa ideológica para ler em condições não favoráveis e não, uma epígrafe para o encantamento subjetivo.

Uma vez que a SL não representava um lugar público nem libertário, mas um lugar montado e, rigorosamente, planejado para fortalecer o emblema do Colégio Sabiá, ela foi se constituindo e sendo construída como arena contraideológica, pela ação direta e indireta de muitos sujeitos (crianças e adultos) como lugar de muitas relações, embates, inclusive para a produção de sentidos literários, por que o que estava também em jogo na SL relacionava-se com a própria vida, e as crianças sabiam o valor e a necessidade urgente de não perdê-la.

Resgatando o fio com o João.

Nesse ano em que a cena aconteceu, toda a turma explorava os livros nas estantes.

As coleções de livros recém lançados, as personagens do Sítio do Picapau Amarelo, caprichosamente, pintadas nas paredes, os dois grandes tapetes verde e vermelho, as coloridas almofadas, o aparelho de som e a TV com videocassete, compunham uma *aura de novidade* que parecia seduzir a muitos.

Nesse contexto, João começou a mexer na estante com literatura poética. Encontrou o livro organizado por Vera Aguiar e outras autoras – *Poesia fora da estante, v. 2* – e começou a folheá-lo espontaneamente. Eu não estava *ligada* no garoto, nem ele em mim. Até que percebi a sua aproximação para mostrar-me algo no livro escolhido. Ele foi logo perguntando – “*Lauren, como a lua foi no cinema?*” Só consegui dizer-lhe: “*bem... vá lendo...*”

Presumo como CORSARO (2005, p. 2) que hesitei em minha resposta, porque não estava certa de como dizê-la naquele momento, mas minhas vozes internas me conduziram até a turma do 6º ano (5ª série, à época) com quem havia estado dias antes³⁹.

O poema *A Lua no cinema* estava impresso no livro didático de português dos alunos e pude, com a professora de português e a própria turma 61, apresentar, de forma performática, o poema, discutir os efeitos e recepção do texto, ampliar as referências dos alunos a respeito do autor e apresentar outros livros e poemas dele, disponíveis na SL.

Reencontrar o poema do Leminski, pela segunda vez, ali na SL, fazia-me suspeitar de que ele poderia nos dizer algo mais. Assim, fiquei imaginando como o mesmo texto estava sendo selecionado por dois grupos de leitores, em tempos de interesse e

³⁹ Em 2003 e 2004, as turmas da educação infantil ao 6º ano participavam do projeto SL, com sessões semanais de leitura, na parte da manhã e da tarde. Aproximadamente, 300 pessoas utilizavam a sala de leitura semanalmente. Nos anos seguintes, por questões de horário, as duas turmas do 6º ano deixaram de frequentá-la.

expectativas simbólicas tão diferentes... Pensando com as referências cardeais da geografia, conjecturamos: no extremo norte, os leitores do 6º ano, e no extremo sul, o João, de 5 anos. A interdiscursividade dos diferentes leitores convocados a ler *A lua no cinema* indiciava o debate sobre qual literatura interessa à criança.

Meireles (1984, p. 30), refletindo sobre o livro que a criança prefere, ajuda-nos a pensar como um tema comum pode transformar-se num livro infantil. Para isso, propõe destrincharmos uma complicação inicial, para saber o que há de criança no adulto, para poder comunicar-se com a infância, e o que há de adulto na criança, para poder aceitar o que os adultos lhe oferecem. Essa posição contribuiu para fortalecer nossa perspectiva exotópica de leitura. E, de certa forma, não é isso que o fenômeno literário estava gerando ali, na SL e no Colégio Sabiá?

O poema do Leminski, inscrito no livro didático e no livro da SL, pontuava a força da alteridade intertextual entre leitores e lugares, aparentemente, tão díspares. Além disso, desestabilizava sentidos fixos sobre a seleção de acervos, exclusivamente destinados a projetos, com forte apelo político de manutenção e preservação do acesso aos livros, como se o discurso *livros altamente recomendados* fosse garantia de prática leitora e crítica.

Para além dessa política de literatura selecionada e, muitas vezes, privatizada aos próprios leitores escolares, é que o texto de Leminski parecia dirigir sua argumentação. Sua reiteração, em dois diferentes anteparos e contextos de apresentação, convocava-nos a refletir sobre o próprio fenômeno literário para além das amarradas institucionais e previsíveis. Mas a complicação prossegue. Por isso, diz Meireles na mesma obra:

(...) em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo à crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará, pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não. (MEIRELES, 1984, p. 30)

E se acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela, a exemplo dos livros de dobradura da cena do minigrupo, e outro, que não o foi, como *Poesia fora da estante*, venha a preferir o segundo? Instala-se, nesse caso, um mistério, como dito por Meireles? Avancemos para alçar outras visões desse estranhamento literário.

Estranhava o João, de cinco anos, lendo o Leminski e ficava com vários pensamentos e algumas interrogações: como o Leminski conseguira atrair aquele guri? Como travar diálogos entre o João, Leminski, a professora e os alunos do 6º ano? Algo não estava acessível a minha compreensão naquele momento, porque ainda não entendia como o valor da experiência singular poderia envolver qualquer leitor.

Olhava a cena com grande deslumbramento e percebi-me testemunha ocular dela. Fiquei impressionada com o menino e leitor de cinco anos, lendo fluentemente e, mais ainda, com a sua escolha: o que ele lia? Quem ele lia?

Contudo, ao nos aproximarmos da teoria bakhtiniana, estranhamos e tratamos a cena como um desafio exotópico. O que esse menino estava vendo agora? Como me instigava a enxergá-lo? Como eu era vista por ele? Havia uma nova relação em um novo lugar/olhar em construção, pela triangulação da criança, do ambiente, e da minha/nossa visão, um novo percurso entre lugares e olhares?

Consideremos que, com base em Bakhtin, não escolhemos a exotopia; nosso olhar em direção ao outro é exotópico. O que pode ser salientado é que, do ponto de vista da pesquisa, este conceito ganha um valor extra, na perspectiva metodológica. O movimento de aproximação do outro (que não é simbiótico) e o movimento de afastamento, para vê-lo de um modo que ele não consegue ver o que ele não vê. O que supomos é que eu, antes de aprofundar, mergulhar na pesquisa, aproximava-me, mas não me afastava. Estaria presa à vivência, sem o afastamento do tempo da experiência?

Nesse movimento, o excedente dialógico ganhava força e as nossas vozes falavam ao poema do Leminski e, em seguida, ao livro e, mais amplamente, à literatura poética. O processo de aproximação dos leitores com a literatura na SL e também o meu próprio afastamento do lugar SL começou a receber outros valores e proporções pela discursividade das práticas de leitura singulares e coletivas.

Algo da experiência coletiva desses primeiros leitores de Leminski parecia desembocar em toda a minha percepção para, atentamente, considerar o que liam e quem liam, ao selecionar literatura nas estantes. Mesmo que os alunos do 6º ano não tivessem selecionado diretamente o poema na estante da SL, mas o encontrado no livro didático, o poema os marcava de forma singular, produzindo ressonâncias discursivas para além do momento da aula.

Depois, pude apresentar a estante de livros poéticos e discutir as percepções que eles tinham da SL, do poeta. Recordo-me de que alguns alunos não compreendiam como a escrita do poeta *calava tão fundo...* Antes de apresentar a performance do poema aos leitores do *extremo norte*, pedi que eles fechassem os olhos para contemplar a leitura de outro lugar.

Comecei, então, a impregnar o ar da SL com o texto: *a lua foi ao cinema, passava um filme engraçado, a história de uma estrela que não tinha namorado...* E, ao final, *amanheça, por favor!* Arrematando com a informação do livro e do autor, como uma forma de dar referência bibliográfica, a respeito do lido, aos leitores.

Alguns alunos teceram comentários sobre a leitura, mas o que me chamou mais atenção e interessa à análise em questão é a compreensão deles sobre a construção inusitada do poeta e a entonação discursiva empreendida na performance, para mostrar o efeito estético do fenômeno literário como algo, também, sensível e não apenas intelectual; como algo, por vezes, indizível, mas *absorvido com muitos sentidos*.

Daí, a necessidade de compreensão do lido, visto, ouvido, sentido, nesse novo movimento, interligado ao processo mais amplo de aprendizagem da leitura na escola induzir o grupo de crianças, como o João, a elaborar muitas perguntas e construir um conjunto de recursos e estratégias de naturezas diversas, que se definiam a partir das experiências singulares e coletivas de leitura literária. Elas buscavam (e eu também) os sentidos para o enfrentamento literário, muitas vezes literal, como penso tenha acontecido com o menino e a lua do Leminski, mas avançávamos, principalmente, em direção ao não conhecido... Precisaria o João construir, primeiramente, o sentido literal, *o chão da linguagem*, para depois voar em direção a outras possibilidades semânticas, outras formas de produzir sentidos? Entendemos que o esquema para investigação da leitura como experiência e produção de sentidos, revelada na cena do minigrupo (seção 3.2), poderia estar se repetindo também na cena de João.

A partir dessa cena, continuei a escrever os movimentos das turmas na SL e, posteriormente, comecei a focalizar, com mais interesse, as histórias das crianças com os livros e as suas leituras. E, assim, mergulhar nas experiências delas com a literatura infanto-juvenil foi se tornando um *lugar de/para experiências*, no sentido benjaminiano, naquela SL e no colégio, como um lugar empírico de investigação, no sentido de buscar caracterizar as tensões entre aquilo que se apresentava como singular e o, coletivamente, experienciado. Nessa reflexão, considero, com Smolka (2006, p.102), “*experiência* enquanto um *topos* – palavra que mobiliza imagens, lembranças, conceitos, pré-conceitos, sentidos historicamente construídos, que consideramos comuns e que, achamos, saber o que significa.”

Nas sessões que se seguiram a essa do encontro do João com o Leminski, foram surpreendentes os constantes olhares e entreolhares do menino ao texto. Ele tinha escolhido o Leminski como seu companheiro na SL. Não largou mais o livro desde então. Começou a pedir papel e lápis para copiar o poema *A Lua no cinema*. Parecia não mais se contentar em ver, ler e reencontrar o texto, queria registrá-lo, apreendê-lo de uma forma

definitiva: através da escrita. Precisava possuí-lo, marcá-lo de forma concreta, como era a sua compreensão, como aquele conjunto de palavras significava para ele.

Esse movimento diante do poema gerou, em alguns parceiros de turma, uma vontade de, também, copiar e escrever, como eles mesmos falavam, a história. Assim, providenciei papel e lápis para o João copiar o Paulo Leminski do seu jeito singular. Mais tarde, a ideia de copiar foi ampliada. Segundo João, seu interesse agora era fazer um livro. Disse-me que estava conversando em casa com sua avó sobre a ideia. Diante dessa *deixa*, fui saber dele sobre a avó, o que acontecia em casa e como eram as coisas por lá.

Eu estava interessada em pesquisar aquela minha sensação de estranhamento; uma exigência vital naquele momento (Osakabe, 2004, p. 77). Nós conversamos. Minha intenção foi desvendar sua cultura familiar e ambiente de acesso aos textos. Descobri que os avós cuidavam dele durante o dia. E, realmente, ele estava exposto às histórias e a textos literários; parecia ser a única criança em casa e deveria conviver, fora do colégio, exclusivamente com adultos (pais, avós e empregada).

Além disso, a leitura dele constituía-se a partir de um lugar, um topos (Smolka, 2006, p.101)⁴⁰ de leitor com experiência literária extra-escolar, que ampliava-se, agora, no contexto escolar. De posse dos estudos sobre o tema experiência, interpreto hoje que essa cena apontava um sentido literal da compreensão do menino, mas marcava a apreensão de um conceito valioso para mim: a experiência como ação contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. (Kramer, 1999, p.105)

⁴⁰ “Ao articular em nossos estudos as dimensões psicológica, coletiva, histórica e discursiva da memória, muitos *lugares* de memória foram emergindo e foram se explicitando alguns dos muitos *sentidos de lugares de memória* (SMOLKA, 2000; 2003). (...) Considerando mais especificamente o *discurso como “lôcus” de memória*, encontramos em Bakhtin a noção de *gênero do discurso*, de *voces*[...] Podemos hoje conceber um *lugar comum* emergindo e configurando-se a partir de palavras, imagens, crenças, valores, argumentos, partilhados por grupos de pessoas em diversas esferas de atividade prática e que sustentam narrativas, pressupostos, conhecimentos, (pré)conceitos, teorias, historicamente produzidos.” SMOLKA, Ana L. B. In: *Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns*, 2006, p. 101.

No ano seguinte, em 2004, promovido ao primeiro ano (Classe de Alfabetização, à época), com outra professora, João continuou a procurar o livro *Poesia fora da estante*, v. 2. Agora, trazia uma novidade: “*Lauren, eu comprei esse livro*”. Feliz, parabeneizei-o pela conquista. Mesmo assim, foi difícil levá-lo a perceber outros textos.

Os incentivos da professora eram constantes para ele pegar e abrir outros textos. Mesmo assim, ele demorou a assumir outros gêneros e autores.⁴¹

Nesse novo lugar, João talvez interpretasse outra cena discursiva, apesar de estar no mesmo topos da SL. Ele insistia no seu mergulho literário, como que querendo ir mais fundo na corrente verbal proporcionada pelo texto (Bakhtin, 1995, p. 108), resistindo aos deslumbramentos de outros livros ilustrativos.

Eu espreitava-o. Ficava imaginando o que aquele menino, agora com seis anos, buscava naquele livro. As minhas observações me contavam que ele estava diante de um enigma: “*Como a lua foi ao cinema?*” Ele ficava horas diante do mesmo poema parecendo arguí-lo sobre sua questão. Eu ficava junto. Será que o sentido literal não havia sido suficiente para responder sua pergunta de partida?

Recuperando o que disse anteriormente no capítulo II, seção 2.7, filmei, em minha mente, a entrada e a saída de João nas várias sessões de leitura naquele ano. Via quando folheava, no mesmo livro, outros poemas e inventava novas formas de encará-los: lendo em voz alta, copiando, lendo silenciosamente. Nesses encontros-estranhamentos com o livro e

⁴¹ Por questões de direitos autorais, não fotocopiamos o sumário nem a 4ª capa do livro *Poesia fora da estante* v. 2, organizado por Vera Aguiar e duas autoras, da Editora Projeto. Contudo, transcrevemos a informação da 4ª capa, para esclarecer o conteúdo do livro que interessou ao menino João: “Fazem parte desta Antologia 31 poetas e 61 poemas. De propósito, convivem passado e presente, literatura consagrada e letra de música, folclore e reescritura. Retiradas de seu contexto original e rearranjadas aqui, as obras adquirem um novo significado, resultante da leitura das 3 organizadoras. Ao entrar neste livro, a poesia já saiu da estante primeira em que estava enquadrada. Agora, cabe aos novos leitores fazê-la entrar na vida.” Supomos que, com esse repertório de autores, o menino João tenha tido muitos motivos para conhecer intimamente a Antologia de 111 páginas.

o poema de Paulo Leminski, o leitor João estava, na maioria das vezes, sem companheiros de turma, ou seja, a sós com o Leminski, no livro em questão, de 111 páginas e poucas ilustrações. Mas, discursivamente, empreendia um processo polifônico com as outras vozes dos escritores nacionais, pois o livro selecionado por ele tinha muitos textos e sentidos a desvendar...

Depois que João descobriu que nele havia vários autores, era como se não precisasse de mais livros. Essa minha suposição, ao ver e ler os movimentos do inquieto garoto com o livro *preso* ao corpo, sugeria uma evolução dialética em busca de novas significações, a fim de reconstruir intenções e valores. (Bakhtin, 1995, p. 136). O tema parecia o mesmo, mas novas nuances e entonações eram percebidas a cada sessão de leitura em que eu buscava a performance do menino com o Leminski, agora, também, com outros autores.

Ansiava conhecer as questões que poderiam emergir daquela relação. Focada nele, parecia pressentir a cena: ele iria buscar e achar o livro organizado por Vera Aguiar na estante das poesias. Assim, ficava esperando, como num filme, as cenas de uma relação/trama de amor e paixão! Todos aqueles movimentos sugeriam que João estava vivendo com e em função do livro, como definiu Osakabe (op. cit., p. 76), uma sensação de novidade que não se esgota. Não se tornava lugar comum. Somando-se a esse processo, considero essa experiência, a partir da proposição dialética, experiência singularizada/generalizada, também como desafio exotópico proposto por Mikhail Bakhtin (2003, p. 21), porque o sentido do olhar, na experiência de aprendizagem com o outro, deflagrava a exigência de me assumir como sujeito, ao mesmo tempo em que o outro é/era também assumido do mesmo modo.

Mas, no desenho dessa cena, faltam alguns elementos...

Uma das possibilidades para o meu estranhamento, ao ver o João encontrando o Leminski, é que eu me reporte à cena, como uma outra personagem, semelhante ao

exercício teatral. Explico melhor. Eu já conhecia, de longas datas, o poema. *A Lua no cinema*; ele me foi apresentado pelo falecido professor da UFF, no curso de especialização em literatura infantil e juvenil, Jorge de Sá, lá pelos idos de 1997. Na verdade, o poema era o livro todo⁴². Com ilustrações simples, a lua apareceu para mim tão forte e contundente que eu, apaixonei-me por todo aquele drama da estrela pequena, solitária e sofrida. O professor leu o poema enquanto ia mostrando e folheando o livro. Eu me rendi ao Leminski na mesma hora. Meus pensamentos inquiriam: *Quem era o Leminski? Onde vivia? O que escrevia?*

Àquela altura, estávamos quase terminando o curso de especialização e o professor Jorge de Sá começava a ficar gravemente doente. Poucos meses depois, faleceu e foi substituído por outro, infelizmente, sem poesias. As imagens da lua e do professor ficaram gravadas na minha memória enquanto lugar discursivo. Passei, então, a ler repetidas vezes o poema. Não satisfeita, comecei a travar diálogos com ele em voz alta, como o João, que parecia reconstruí-lo sempre de um novo lugar discursivo.

Coloquei uma cópia do poema na minha geladeira e, sempre que passava pela cozinha, dizia algo, naquele momento, ao Paulo, não apenas ao Leminski e a sua lua. Fazia perguntas em voz alta, para travar um diálogo a três, olhava calmamente a organização física da página, tocava em cada palavra com reverência e ousadia ao mesmo tempo. Em poucos dias, a lua já era minha. Decorei todo o poema. Repetia-o sozinha. Enchia quarto e sala com seu som e minhas entoações. Até então era o poema, eu e o Paulo. Depois, resolvi apresentá-lo aos amigos e ver a recepção deles, na tentativa de propiciar acesso à arte. Eles *receberam* a lua em silêncio.

Ao iniciar o trabalho de consultoria pedagógica no Colégio Sabiá, em 2003, nunca iria prever essa cena inusitada de um menino de cinco anos encontrando/estranhando *A lua no cinema*, o Leminski e tudo isso me mobilizando e reenviando-me às relações e reações que eu havia vivido anos atrás. Entretanto, no tempo de experiência, com os novos

⁴² *A Lua no cinema*. São Paulo: Editora Arte Pau-Brasil, 1989. **(Anexo I)**

interlocutores do mestrado em educação, passei a suspeitar a minha emoção e a ancorá-la em novos portos, ainda que precários, de compreensão. Com eles, aproximo-me da voz bakhtiniana, para integrar a perspectiva do ser em constituição e transformação:

Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. (BAKHTIN, 1995, p. 136).

A mudança de tempo e de lugar supõe uma luta de posições. Seria esse o sentido da proposta de Meireles (op. cit. p. 30), ao dizer que a literatura poderia ser submetida à criança e, não, a criança à literatura?

Qual literatura pode capturar o leitor-criança, uma vez que também é subjetivo o encontro do leitor com o texto? Olhar, participar e constituir-me na enunciação e discursividade proposta pelo menino João com o poema do Paulo Leminski era recolocar e, teoricamente, como dito acima, ressignificar o topos sala de aula como lugar de mediação para aprendizagens.

Consegui acesso ao Leminski porque um professor universitário decidiu lê-lo em sala de aula, para uma turma de um curso de especialização em literatura infantil. E, dialogicamente, a nova cena do João me fazia rememorar histórica, simbólica e dialeticamente os sentidos de liberdade, verdade e responsabilidade estética vivenciados lá atrás, naquela aula marcante com o escritor e professor Jorge de Sá. O fenômeno literário e estético estava diante dos nossos olhos com novos contornos... Se, antes, tinha sido eu o alvo da enunciação literária, pela valorosa mediação do professor-leitor, no tempo da intensidade (*aión*) da infância, era o João, menino-aprendiz-leitor, com olhos ávidos de fome pelos sentidos, a me perguntar e enredar na sua leitura.

Será isso?

Ao analisar a cena do lugar de pesquisadora, assumo o desafio de compreendê-la pelo viés da teoria, sem engessá-la ao *topos* de verdade. Para isso, aproximo-me do sentido *Anthropological Blues*, descrito por Da Mata (1978), ao cruzar, pela mão da experiência do outro, o *caminho do extraordinário ou do maravilhoso*, como postulou Paulo Freire⁴³.

(...) Uma dedução possível, entre muitas outras, é a de que, em Antropologia, é preciso recuperar esse lado extraordinário das relações pesquisador/nativo. Se este é o lado menos rotineiro e o mais difícil de ser apanhado da situação antropológica, é certamente porque ele se constitui no aspecto mais humano da nossa rotina. É o que realmente permite escrever a boa etnografia. Porque sem ele, como coloca Geertz, manipulando habilmente um exemplo do filósofo inglês Ryle, não se distingue um piscar de olhos de uma piscadela marota. E é isso, precisamente, que distingue a descrição densa – tipicamente antropológica – da descrição inversa, fotográfica ou mecânica, do viajante ou do missionário (cita a referência em inglês do livro de Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*). Mas para distinguir o piscar mecânico e fisiológico de uma piscadela sutil e comunicativa, é preciso sentir a marginalidade, a solidão e a saudade. É preciso cruzar os caminhos da empatia e da humildade. (DA MATA, 1978, p. 35. Grifo nosso)

E o que é sentir a marginalidade, a solidão, a saudade nessa cena do João? É olhar a cena do menino leitor do lugar do distanciamento epistemológico, acompanhada do desamparo pela saudade do lugar SL. Saudade não emocional, mas no sentido de perda pelas referências valiosas fornecidas à pesquisa.

⁴³ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ed, 1969, p.12.

LER É DEIXAR O CORAÇÃO NO VARAL

Bartolomeu Campos de Queirós

Escrever o que não tomava sol era revelar

O que não havia sido escrito ainda,

E acordar o obscuro que dormia em mim

passou a ser o meu ofício. Afastar

o medo de permitir o diálogo entre a

dúvida e o crepúsculo foi o meu fardo.

Revelar-me, mais me aproximou

de mim e melhor compreendi

que ao outro eu deveria oferecer um outro

e não tentar presenteá-lo com ele mesmo.

CAPÍTULO IV – A LENHA NO FOGO: COMO O JOGO FOI JOGADO

Como a lua foi ao cinema?

O objetivo específico da investigação foi compreender as reações e relações que as crianças apresentam, ao enfrentarem o livro e o discurso literário, e como constroem sentidos nessa experiência. Visamos à compreensão de como as crianças leem literatura, para entender as experiências que constroem e como as constroem.

A pergunta de partida que orientou o estudo - *Como crianças de quatro a seis anos leem literatura* – desdobrou-se em outras questões: quais são os fatores que intervêm na leitura que as crianças realizam? O que mobiliza o interesse da criança? Para enfrentá-las, continuamos nos aproximando e afastando-nos dos relatos e das lembranças das crianças, para ver as elucidações que o processo de investigação poderia nos trazer. Continuávamos guiando-nos pelos pressupostos da pesquisa qualitativa que, segundo Psathas (1973, in Bogdan 1994, p. 51), é perceber, com os sujeitos da investigação, “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

Mesmo sabendo que nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com todos os passos previsíveis, com início, meio e fim, entendíamos o processo artesanal, cujos elementos e os sujeitos não estão prontos, não estão visíveis, embora constituídos na interação discursiva.

Quem duvida de que as crianças incendiaram nossa vida e nossos sentidos para além dessa investigação, não entendeu nada até aqui. Por favor, retorne ao capítulo I da dissertação.

Mas quem percebeu o labirinto dos sentidos, em constituição nesse estudo, avance mais casas.

Esse quarto capítulo de discussão dos resultados da pesquisa e considerações finais se insinua como aquele velho tabuleiro do *jogo de damas*, guardado na memória. Talvez, muitos já o tenham lançado fora. O meu desapareceu. Mas, na experiência, ele é um patrimônio. Agora, nosso, para essa parte final do estudo.

O meu tabuleiro de damas era de madeira, resistente. Posso tocar, pela força da rememoração, em cada uma das suas pedras, agora: elas são marrons, arredondadas e, pasmem! Têm som. O *barulhinho* delas era ouvido, se as jogássemos sobre a base quadriculada...

Se você não teve um tabuleiro semelhante ao meu, convido-o, mesmo assim, a perscrutar conosco como esse jogo, que vai nos animar a acender o fogo de muitas considerações teóricas e experienciais. Duvida?

Bem, se esse jogo de damas for algo muito exótico para seus sentidos, então pode considerar outro jogo, tipo *lego* e assumo-se integrante dessa cena.

Para que esse discurso todo? Podem inquirir os mais afoitos, ainda presos à vivência de choques. Respondemos: para não deixar ninguém de fora!

Muitos sujeitos e interlocutores, com suas distintas vozes, falam nesta e a esta dissertação. O lugar da produção de sentidos precisa, também, ser garantido aqui. Esse lance não é fácil. É complexo.

Para apreender um sentido raro, perdido como elo ou o próprio elo perdido na cadeia da comunicação verbal de plenitude, com os sentidos organicamente fraturados pela cisão histórica do humano contra o humano, a natureza e a vida, é preciso ter cautela.

Assim, a minha consideração (ação) de partida, nesse tabuleiro discursivo, é a incompletude. Quero dizer com isso que, por mais que se diga, perseguindo um acabamento necessário para a investigação, a falta e, só ela, requerirá sempre a presença de outros para dar completude ao que não escrevemos aqui.

Assim, integrada ao conceito-instrumento exotópico, utilizado amplamente no estudo, assumimos que precisaremos de muitas outras vozes para, discursivamente, lermos de outras posições, o que intencionamos ver, ler, compreender e escrever nessa investigação.

Jogamos mais um lance: nosso processo de dissertação é inacabado, mas esperamos consistente e relevante para as escolas e os espaços educativos que usam a literatura. Fazê-lo, elaborá-lo, a muitas mãos e vozes, parece assegurar um sentido semelhante ao que o silencioso menino Rubem, da cena do minigrupo, nos disse: *Quem conta um conto ganha ponto...*

O ponto diz respeito à defesa metodológica dos processos de leitura literária para acessar muitos sentidos. A palavra processo é destacada aqui como um sinônimo de transformação da vivência fragmentada, empreendida pelo leitor-criança em experiência de estranhamento literário. Não existe um processo, assim como não existe uma vivência, uma experiência. Mas, no plural, pontuamos processos de leitura literária, em que crianças leem de diferentes formas, em tempos diferentes, apesar de um lugar:SL.

A leitura literária não está garantida pela montagem específica de um lugar destinado para ela, mas constitui-se em arena discursiva, a partir do fluxo verbal de argumentos e contrapalavras, desenvolvidos entre lugares simbólicos e interdiscursivos, onde a criança é sujeito, capaz de construir interações e relações permanentes e inusitadas de conhecimento, onde a leitura se insere.

O uso da SL não autoriza a leitura literária e, no estudo em questão, não recebeu esse valor. Contudo, contribuiu para o processo contra-ideológico dos leitores infantis, diante do discurso de autoridade, imposto pelo Colégio Sabiá; e, também, para a instrumentalização ou burocratização da literatura que outros buscaram fazer, mas que, ainda assim, possibilitou a construção de outros sentidos pelas crianças.

Elas ousarem ler, para além dos sentidos e exigências escolares, absorveram o estranhamento literário, e construíram determinações para o próprio desenvolvimento, ao ler, ouvir, falar, cantar, desler, suspeitar, argumentar e *provar* simbolicamente a literatura. Isso representou um processo.

Muitos e diversos são os processos encontrados aqui, porque tantos e variados são os sujeitos na arena/tabuleiro social da linguagem. Assim, podemos demarcar diversificados processos em direção à leitura literária: o processo da criança de quatro a seis anos de idade, na Educação Infantil, lendo na SL; o processo das crianças, no 1º ano de escolaridade, lendo alfabeticamente livros de literatura; a transformação de interesses dos leitores do 5º para o 6º ano e a descoberta da leitura de poesias; o processo de transformação das professoras confrontando discursos e sendo confrontadas por eles; além de nossa transformação com a questão de partida dessa investigação durante o período de mestrado e, para além dele, entre muitos outros processos.

Reconhecer a importância de cada processo, dentro do contexto maior de produção da investigação, serve para constituir, em nós, a relevância do estudo da leitura como experiência e produção de sentidos para a vida e na vida dos sujeitos. Pela mão da experiência das crianças, constatamos como elas leem literatura e como constroem sentidos por meio da literatura, e isso só é possível, na visão da teoria bakhtiniana, na relação dialógica, entre os sujeitos do discurso. Assim, as crianças leem:

Jogada três: explorando o livro.

Jogada quatro: suspeitando de cores, formas, traços, indícios de letras e palavras.

Lance cinco: elas leem atentamente, ouvindo, vendo e interrelacionando-se com o lido organicamente.

Recue uma casa: elas perguntam, argumentam, oferecem contrapalavras e agem sobre o lido, entranhando-se com a literatura, mesmo silenciosamente.

Você foi comido: elas gostam de ler de variadas posições, concebendo e construindo modos inusitados de apreender e desvendar os sentidos literários.

Avance por cima de três pedras: elas leem alfabeticamente a literatura, sem abandonar outras modalidades de leitura, nos livros de imagens, de dobradura.

Some as pedras: as crianças leem por necessidade vital de buscar e encontrar sentido para as vozes que falam nelas e, de certa forma, precisam de diálogo responsivo.

Quais são as vozes que falam na criança?

Com a escritora Cecília Meireles e sua obra, mencionada anteriormente, resgatamos o sentido exotópico para ver o quanto dessas vozes falam nos adultos. Mas quais vozes são essas, que se alimentam do lugar literário para não permanecer silenciadas e arranhando a potência da vida humana?

A voz da impermanência. Com ela, a voz do medo de se descobrir singular e plural, finito, grande e pequeno, cheio e vazio limitado no tempo... E se assumir perdendo dele, porque o *conjunto do tempo morava no coração humano*, como nos afirma a sabedoria do *Eclesiastes*, um dos livros da Bíblia. Quer sentido mais dilacerante ao pressentir que a vida nos vaza?⁴⁴

⁴⁴ O livro de *Eclesiastes* faz parte dos livros poéticos e sapienciais do Antigo Testamento da Bíblia cristã e judaica. O Livro tem seu nome emprestado da Septuaginta e, na Bíblia hebraica, é chamado *Kohélet*. Embora tenha seu significado considerado como incerto, a palavra tem sido traduzida para o português como *pregador* ou *preletor*. Faz parte dos escritos atribuídos tradicionalmente ao Rei Salomão, por narrar fatos que coincidiriam com aqueles de sua vida. O século III a.C., é a data mais verossímil de composição do livro. O texto citado encontra-se no capítulo 3, verso 11. Disponível em: <http://gracamaior.com.br/biblia-online/eclasiastes.html>. Acesso em: 03 fev.2010.

Ah, morte... de onde você vem? Quem a convidou para esse tabuleiro?

A voz da finitude nos convoca a assumir que a literatura pode falar a favor da permanência e, daí, o ganho, o valor de a criança ler literatura para simbolizar a vida, que de tão vivida tornar-se-á infinita, permanente, porque explorada a muitos sentidos. Não é esse o sonho da criança, que ainda mora em nós: um tempo que não acabe nunca, como a legenda daquele filme: *uma história sem fim?*⁴⁵ Suponho as vozes das crianças me dizendo isso, todas as vezes que a história terminava e algumas pediam: *Conta de novo!*

E o que é o novo, na perspectiva *Conta de novo* da criança?

Não seria esse lugar eterno, revisitado ali, na fresta da página, olhando-nos com boca lambuzada de histórias, as quais poderíamos discursivamente odiar, amar e até dar uns cascudos, ou não, naquele *Gigante Egoísta*⁴⁶ da primeira parte da história; talvez, escolher como parceiro de conquistas o ratinho que se entendia solitário, mas que era corajoso, da *História de Ratinho e História de Gigante*⁴⁷, que nos leva para nossos extremos; ou ainda, subir na árvore com aquele garoto do livro a *Árvore Generosa*⁴⁸, comer umas maçãs fresquinhas, já que ela dava tudo a ele... e ele a deixou só no *cotoco*; e a possibilidade aliada à vontade de mudar toda a história, desconfiando de quem conta... como aquele *Porco Mau*, que derrubou a casa dos lobinhos?

Não seria a literatura, também, um lugar para deixar a criança, provisoriamente, embalada em histórias sem fim, com gostinho de travessia? Pelo menos, até aquela esquina ali, sem balas perdidas e onde, *da infância*, não sequestrem tudo?

⁴⁵ O filme *A História Sem Fim* do diretor/co-escritor Wolfgang Petersen, lançado em 1984, segue os limites da imaginação graças aos encantadores personagens que deram vida a esta adorável aventura. Quando o jovem Bastian pegou emprestado um misterioso livro, ele jamais sonhou que, ao virar uma página, seria levado a um mundo de fantasia [...] Disponível em <http://www.cinepop.com.br/filmes/historiasemfim.htm>. Acesso em: 03 fev.2010.

⁴⁶ Autor Oscar Wilde.

⁴⁷ Autora Annegert Fuchshuber.

⁴⁸ Autor Shel Silverstein.

Dando colo às crianças e oferecendo-lhes contrapalavras literárias, adiaríamos um pouco o peso do sentido literal da vida? Ou esse colo poderia ser, também, um trampolim para construirmos experiências com a criança que sabe, como Rosana, *que, à noite, a mãe vira do mal?* Esse jogo é jogado com ela, então vamos reconvocá-la à cena. Lembre-se de que estamos perscrutando considerações à espreita dos perigosos postos e discursos monológicos.

Consideramos, então, com cautela, essas posições para entre seus movimentos e interstícios suspeitar que travassem, com as crianças e muitos outros sujeitos, a disputa da arena literária como patrimônio e ponte entre as gerações.

E, agora, contou os pontos?

Vamos à outra jogada.

E o que dizer das sessões de leitura?

As sessões de contação de histórias, apresentadas às turmas, representaram enunciações coletivas e pontuais da educação ao contrário, a contrapelo como Benjamin, para construir a experiência com a diversidade das vozes dos sujeitos, vinculando-os ao lugar social, também, com a literatura. Assim, as vozes nunca estarão caladas, porque constituídas nessa dissertação.

Com isso, compreendemos, ainda, que a SL não serviu apenas aos discursos oficiais de propaganda de sucesso do colégio. Ela estava, silenciosamente, pela mão da contraideologia discursiva, produzindo uma arena específica de luta, para a criança poder dizer e ler, de forma autônoma, possibilitando-lhe usufruir o direito à reflexão para sua constituição como sujeito.

Contraditoriamente, em função do ambiente agradável e dos recursos variados disponibilizados, a SL também ocupava um lugar privilegiado de resistência e poder, porque atuava nos sentidos inconscientes dos leitores. Mesmo assim, sua real contribuição aos

sujeitos escolares parecia favorecer o ofício da enunciação espontânea a todo tempo, e a iniciativa de ser e estar, dentro do colégio, num *topos*⁴⁹, para ler e transformar vivências em experiências.

E, no processo de aproximação e distanciamento literário e interpessoal com muitos pares, a criança se permitia não ler em uma só modalidade, por exemplo; mas ouvir a leitura da música, a leitura da imagem de um vídeo, integrar um círculo de histórias etc. Sem a SL, esse processo, singular e coletivo talvez não tivesse lugar no desenvolvimento das crianças analisadas.

Prosseguindo na esteira da confluência prática-reflexão-mestrado, contemplo a ambivalência posta pelo processo *Anthropological Blues*, descrito na cena do menino João, ao se nutrir, não apenas, da melancolia da experiência da marginalidade, mas da potência da humildade e da provisoriedade das sínteses e dos horizontes discursivos elaborados. Não perdendo de vista o contexto mais amplo das ciências humanas em que inserimos as análises, poderemos sempre desconfiar do trânsito exótico-familiar, para surpreender a sensibilidade em direção às infinitas constituições que nos espreitam na relação da criança com a literatura.

Muitos conceitos, muitas questões e pesquisas realizadas foram fundamentais para a sustentação teórico-metodológica do estudo. Destacamos os conceitos de experiência e exotopia, de Benjamin e Bakhtin, respectivamente, e os estudos de Smolka, Goulart e Paulino, amplamente citados nessa dissertação.

Além disso, uma mediação construtora dessa pesquisa esteve o tempo todo imbricada no lugar de reunião do grupo de Pesquisa Estação Fé, na UFF. Quando nos reuníamos naquele lugar-sala do PROALE⁵⁰, algo nos dizia que as implicações pedagógicas

⁴⁹ SMOLKA, Ana L. B. In: *Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns*, 2006, p. 101.

⁵⁰ PROALE (Programa de Alfabetização e Leitura) da UFF, Niterói, RJ.

dessa pesquisa se insinuavam com o próprio movimento do grupo de pesquisa, formado por professoras atuantes em salas de aula. E um sentido de processo, parecia receber alinhavos cíclicos, porque foi em um curso do PROALE que ouvi, pela primeira vez o conceito de exotopia.

Com isso, provávamos o estudo em questão inserido dentro de um lugar repleto de literatura, com professores, pesquisadores e estudantes bolsistas. Será que a pesquisa falava à própria pesquisa?

Diante desse processo, pontuamos algumas implicações pedagógicas da investigação. São elas:

1. A centralidade da voz da criança: a oralidade como enunciação para gerar sentidos e leituras literárias vinculadas à vida na escola. A experiência de acolher a voz da criança como lugar de enunciação e sentidos tem representado um importante eixo de estudo. Afinal, como valorizar a potência da criança como sujeito, sem oportunizar arenas para sua expressão e oralidade fluírem a tempo e fora do tempo escolar?

2. A importância da presença de literatura na vida de crianças e adultos para mobilizá-los às aproximações infinitas com o lido, o visto, o compreendido e o experienciado, coletivamente. As relações com o texto literário mudam, quando os livros estão diante do horizonte visual e tátil do leitor-criança. Ainda precisamos avançar muito nessa prática de disponibilização de acervos para crianças e adultos viverem a leitura literária e entranharem-se com o lido, também como um patrimônio.

3. O reconhecimento de processos exotópicos de leitura e busca de sentidos ao se ler literatura na escola. A complexidade do tema leitura literária exige, ao mesmo tempo, a visão de singularidade e simplicidade da criança e o domínio dos aportes teóricos, para aproveitarmos e sustentarmos, coletivamente, os processos de leitura na escola.

4. A importância de se reconhecer a voz dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como uma voz a mais na cadeia interdiscursiva das pesquisas sobre leitura literária na infância. Reconhecer que os professores envolvidos na educação têm vivências e experiências valiosas com a literatura é ampliar a arena discursiva, onde muitos sujeitos, convocados ou não, podem contribuir para as pesquisas. E, nesse caminho, esperamos mais leitores, que forneçam suas contrapalavras ao estudo empreendido, para fortalecer o fluxo dialógico e histórico sobre o tema literatura e crianças.

5. A necessidade de constituição de lugares para a transformação das vivências semióticas em experiências singulares e coletivas de leitura literária. A favor da transformação dos horizontes discursivos, podemos alterar nossos lugares de enunciação e alargar nossa consciência a respeito da existência. Na luta incessante pela aproximação dos horizontes sociais, podemos ousar ouvir, falar e ler juntos, a fim de tecermos uma sociedade menos fragmentada e menos bárbara.

E, agora, vamos a outros lances?

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: M. F. P. de Castro (Ed.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 39-58.

ABREU, Estela dos Santos, TEIXEIRA, José Carlos Abreu. *Apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso*. 9.ed.ver. ampl. Niterói: EdUFF, 2007.

AGUIAR, Vera; ASSUMPÇÃO, Simone; JACOBY, Sissa (orgs.). *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002. 2 v.

ALBISSÚ, Nelson. *Coleção Charalina: cantigas, parlendas, charadas, novas charadas, cúmulo e pegadinhas da Charalina*. São Paulo: Paulinas, 1996.

AMORIM, Marília. *A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica*. In: FREITAS, M.T. JOBIM e SOUZA, S., KRAMER, S. (orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003, p. 11-25.

_____. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004, p. 258-294.

_____. *Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas*. Caderno de Pesquisa. jul. 2002, nº116, p. 7-19.

_____. Cronotopo e exotopia. In: *BAKHTIN: Outros conceitos-chave*. BRAIT, Beth (org.). São Paulo: Contexto: 2006, p. 95-114.

ÁRIES, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVEDO, Claudia Cristina de Azevedo. *Leituras da mídia, leituras da escola: o “toque mágico” apaga ou transforma?* UFF, Niterói, 2000. Dissertação de mestrado.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ed. São Paulo, Hucitec, 1995.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1989.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

_____. *Walter Benjamin: Obras escolhidas II: Rua de mão única*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, 91-103.

BRÁZ, Júlio Emílio. *João e Maria*. Rio de Janeiro: FTD, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. De Faria, Ana Lúcia Goulart et al (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 5-21.

_____. *Literatura: conhecimento e compromisso com a liberdade*. Rev. Leitura: Teoria e Prática, ano 1, n.0, 1982. Campinas, SP: Global, 2009, p. 17-23.

_____, BARZOTTO, Valdir Heitor. *Promoção X mitificação da leitura*. Boletim ALB, n. 3, agosto, 1998.

CHIAPPINI, Lúgia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COLINVAUX, Dominique. *Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas*. Revista Pro-posições. v. 18, n. 3 (54)-set./dez.2007, p. 29-51.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. O Que é ler? In: *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 28-57.

_____. *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido*. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Ano 22, dez, 2001, v. 4, p. 1-19. Disponível em: <http://www.lecturayvida.org.ar>. Acesso em: 3 mar.2009

CORSARO, William A. *Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças*. Bloomington: Indiana University, 2005, 8p. Mimeografado.

_____. *Transcrições de vídeo*. Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. Bloomington: Indiana University, 2005, 3p. Mimeografado.

CORSINO, Patrícia. *Letramento literário na infância: práticas de leitura na educação infantil*. UFRJ, RJ, s/d. Mimeografado.

_____. *Reflexões sobre a leitura literária em instituições de educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro*. UFRJ, RJ, s/d. Mimeografado.

CRUZ, Maria Nazaré da. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In: *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. GÓES, M. C. R., SMOLKA, A. M. B. (orgs.) Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997, p. 47-61.

DA MATA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In *A Aventura Sociológica*. NUNES, Edson de Oliveira (org) São Paulo: Zahar, 1978, p. 23-35.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FAULKNER, Keith. *O Sapo Bocarrão*. Ilustrações de Jonathan Lambert. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1997.

_____. *O Porco Narigudo*. Ilustrações de Jonathan Lambert. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1997.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; BRITTO, Luiz Percival Leme de; NERY, Rosa Maria. *Congresso de Leitura do Brasil*, 14. SP, Campinas, ALB, 2003. CD-ROM.

FILHO, Francisco Gregório. Práticas leitoras (de cor... coração): algumas vivências de um contador de histórias. In: *Pensar a Leitura: complexidade*. YUNES, Eliana (org.) Rio de Janeiro: PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 136-151.

FONSECA, Leda M. *Salas de leitura – concepções e práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004, p. 17-37.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 34ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREDERICO, Enid Yatsuda e OSAKABE, Haqira. *Literatura*. In: Orientações Curriculares do Ens. Médio. MEC, SEB, Brasília, DF, 2004. 26p.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa et al. (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

FUCHSHUBER, Annegert. *História de ratinho, História de gigante: metade de um livro de Annegert Fuchshuber*. Trad. Ruth Salles. 6. ed. São Paulo: Atica, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin*. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GALEANO, Eduardo. A função da arte 1. In: *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2000, (4ª capa).

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Cap. 1 e 9. RJ: Guanabara, 1989, p. 14-41, p. 279-321.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Cad. CEDES, 2000, v. 20, n. 50, abril/00, p. 9-25.

GOULART, Cecilia M. A. *Era uma vez os sete cabritinhos: a gênese do processo de produção de textos escritos*. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.

_____. *Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin*. Revista Pro-Posições, v. 18, n.3 (54), set./dez. 2007, p. 93-107.

_____. *Uma abordagem discursiva da aprendizagem inicial da escrita de crianças*. 2009, 21p. Mimeografado..

_____. *A Pesquisa sobre processos de alfabetização em perspectiva discursiva: a contribuição de Bakhtin*. 2009, 10p. Mimeografado.

_____. *Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura*. Trabalho apresentado no Ciclo de Debates Letramento literário e alfabetização. O jogo do livro VI. CEALE, UFMG, 9-11 de Nov.2005, p. 6.

_____. *Análise do texto de Laura: em busca de compreensão de aspectos do processo de aprendizagem do discurso infantil*. Versão preliminar apresentada para estudo no grupo de Pesquisa Santa Fé. 2009, 8p. Mimeografado.

_____. *Argumentação a partir dos estudos de Bakhtin: em busca de evidências teóricas e balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula*. Espírito Santo: Vitória, 2004, 15p. Trabalho apresentado no X Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Psicologia/ANPED, GT Argumentação e explicação: modos de construção/constituição do conhecimento. Mimeografado.

_____. *Uma abordagem discursiva de aspectos do processo de alfabetização: como a criança aprende a escrever?* RJ: UFF. Texto do Projeto de pesquisa CNPq. Jul., 2006, 17p.

JOSÉ, Elias. *O rei do espetáculo*. São Paulo: Paulinas, 2005. Ilustrações de Mariana Massarani.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: *Infância, estranheiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 85-98.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: *A magia da linguagem*. ZACCUR, Edwiges (org). RJ: DP&A: SEPE, 1999, p. 101-121.

_____. Infância, cultura e educação. In: *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Organizado por PAIVA, Aparecida et al. BH: Autêntica, 2000, p. 9-36.

KUHLMANN, Jr., Moysés e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. FILHO, Luciano Mendes de Faria (org). Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 15-33.

LACERDA, Nilma. G. *Um saber muito novo – a letra e o livro na vida de todos*. Boletim *Salto para o Futuro*, TV Escola. 2003, p. 27-32.

_____. *Leitura: uma escolha de caminhos*. Realização Instituto C&A e Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Petrópolis, 2008, p. 173-179.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolda; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 113-132.

_____. Lenguaje y educación. In: *Filosofia de la Educación hoy: temas*. Madrid: Dykinson, 1998, p. 193-214.

LEAHY, Cyana. *A leitura e o leitor integral: lendo na biblioteca da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEMINSKI, Paulo. A lua no cinema. In: AGUIAR, Vera et al. *Poesia fora da estante v.2*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002, p. 77.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e a aprendizagem da leitura. In: *Escolarização da leitura literária*. Martins, Aracy A. et al (orgs.). BH: Autêntica, 1999, p. 223-233.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia da infância: Territorialidades Infantis*. Rev. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n.1, jan/jun 2006, p.103-127.

MACHADO, Ana Maria. *Ah, Cambaxirra, se eu pudesse* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MEIRELES, Cecília. *Olhinhos de Gato*. São Paulo: Moderna, 1980.

_____. *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELO, Dinorá Machado. *Professora, é pra ler ou entender?: um estudo sobre a leitura de futuros professores*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2003.

MONTEIRO, R. A (org.). *Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação*. Juiz de Fora: FEME, UFJF, 1998, p. 7-19.

NARUTO, mangá. Disponível em: <http://www.naruto.com.br> e <http://www.animesdistro.com/manga.htm>. Acesso em: 3 fev.2010.

ORWELL, George. *A Revolução dos bichos*. SP: Globo, 2001.

OSTROWER, Fayga. Síntese e reflexão. In *Educação musical: textos de apoio*. Ministério da Cultura, FUNARTE, 1988, p. 7, 8.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: *Leituras literárias: discursos transitivos*. PAIVA, Aparecida et al. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2005, p. 55-68.

PERROTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Ziraldo Alves. *Pelegrino e Petrônio*. São Paulo: Melhoramentos, 1990. Coleção Corpim.

_____. *Uma historinha sem 1 sentido*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler é deixar o coração no varal*. Projeto Gráfico de Daniella Penna. Trabalho apresentado no Seminário Políticas Públicas de Incentivo à Leitura. Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Abril, 2009, 19p.

_____. In: *Nos caminhos da literatura*. Realização Instituto C&A e Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Petrópolis, 2008, p. 157-163.

_____. *Os cinco sentidos*. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

_____. *Indez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1989.

RESENDE, Terezinha Cristina Campos de. *Da abóbora à carruagem: a construção do letramento*. Rev. Veredas de Estudos Linguísticos on line. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas>. Acesso em: 04 fev. 2010.

REVISTA Leitura: Teoria e Prática. 10 anos de ALB. Ano 10, n. 17, jun. 1991.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 11-31.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Portugal: IEC, Univ. do Minho, LIBEC, s/d, 24p. Mimeografado.

_____. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Portugal: IEC, Univ. do Minho, s/d, 22p. Mimeografado.

_____. *Imaginário e culturas da infância*. Portugal: IEC, Univ. do Minho, 2002, 18p. Mimeografado.

_____; GOUVEA, Maria Cristina S. de (orgs.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SEGALA, Lygia, CALVÃO, Lea. (coords). *Bandas d'Além: almanaque de educação patrimonial*. Niterói: PROEX, Fundação Euclides da Cunha, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza B. et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

_____. *Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns*. In: Revista PRO-PROSIÇÕES. SP: Unicamp. Vol. 17, n.2 (50) maio/ago.2006, p. 99-118.

SILVERSTEIN, Shel. *A árvore generosa*. 6.ed. SABINO, Fernando (Trad.) Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVESTRI, Adriana, BLANCK, Guillermo. *Bajtin y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 217-243.

SOARES, Magda. O Jogo das escolhas. In: *Escolhas (literárias) em jogo*. MACHADO, Maria Zélia V. et al. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009, p. 19-32.

SOBRAL, Adail U. As relações entre texto, discurso e gênero: para uma proposta bakhtiniana. Mimeografado, 2007.

SOUZA, Karla Righetto Ramires de. *As crianças e os mangás*. Presença Pedagógica. v. 15, n. 85, jan./fev. 2009, p. 25-29.

TRIVIZAS, Eugene. *O Três Lobinhos e o Porco Mau*. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2004.

VYGOTSKY, L.S. e LURIA. A.R. A criança e seu comportamento. In: *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, Cap. 3, p. 151 a 235.

WILDE, Oscar. O Gigante Egoísta. In: *Histórias para Aprender a Sonhar*. Cia. das Letrinhas, 1998, p. 24-29.

ANEXOS

ANEXO I

A LUA NO CINEMA

A lua foi ao cinema
passava um filme engraçado,
a história de uma estrela
que não tinha namorado.

Não tinha porque era apenas
uma estrela bem pequena,
dessas que, quando apagam,
ninguém vai dizer, que pena!

Era uma estrela sozinha,
ninguém olhava pra ela,
e toda a luz que ela tinha
cabia numa janela.

A lua ficou tão triste,
com aquela história de amor,
que até hoje a lua insiste:

- Amanheça, por favor!

LEMINSKI, Paulo. *A Lua no Cinema*. São Paulo: Arte Pau-Brasil, 1989.

ANEXO II

Anotação original da fala/contrapalavra do menino Reinaldo, na cena da seção 3.1, na SL do Colégio Sabiá, em 09/03/07.

9/3/7

012 Digi
do
6/27/59

anos, 2º ano (ano passado
era aluno do CAI)

Leitura de cabeça q se faz
com dedo e sem dedo man
do a cabeça. Escuta a cabe
ça falando. A cabeça fala
e a boca fica em silêncio.

Leitura de trapaca é do
desenho do Naruto. A leitura
se faz pulando páginas.

TV a cabo à noite no
programa CARTOON

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)